

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia

The background is a light gray with various geometric shapes. In the top left, there is a small white circle and a larger white circle with a diagonal line passing through it. In the top right, there is a small white circle. In the bottom left, there is a vertical column of seven small white squares. In the bottom right, there is a large white circle and a smaller white circle. The text is centered in the middle of the page.

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. 20 - No. 20

ISSN 2539 - 5211 (Electrónica)

Año 2025 - Vol. 15 - No. 15

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.....	8
<i>Dayanis Vanessa Contreras Durán</i>	
Producción de hojarasca en dos arreglos silvopastoriles con <i>Tithonia diversifolia</i> en zona de vida de bosque húmedo premontano en Colombia.....	9
<i>Pablo Felipe Chará</i>	
<i>Mario J. Gómez Martínez</i>	
<i>Jairo Mora Delgado</i>	
Construcción participativa de un calendario agroecológico.....	23
<i>Dolly Katherine Ospina Pérez</i>	
<i>Sandra Liliana Castillo Acosta</i>	
<i>Johana Andrea Quiroga Colorado</i>	
Factores que inciden en el desarrollo de emprendimientos agroindustriales y culturales...28	
<i>Laura Beatriz Potes Ordoñez</i>	
<i>Tatiana Mejía Rondón</i>	
<i>Mónica Adriana Erazo Medina</i>	
Análisis de las concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la estequiometría.....	36
<i>Ginna Zureila Rojas Bernal</i>	
<i>Luis Alfonso Montoya Sánchez</i>	
Cartografía territorial sobre barreras de acceso en salud en el municipio de Ricaurte.....	39
<i>Pedro Antonio Acevedo Chaparro</i>	
<i>Diana Figue Ortega</i>	
<i>Lucía Cristina García Acosta</i>	
Representaciones sociales en la formación ciudadana.....	46
<i>Daihanna Sofía Vanegas García</i>	
Sumaj Kawsay y el retorno a las raíces: una visión andina para sanar el presente.....	52
<i>Luis Felipe Sarmiento Jiménez</i>	
Menú literario Bocados de literatura y distopía: ciencia ficción para habitar la realidad..	56
<i>Richard Eduardo Hayek Pedraza</i>	
Expresiones estéticas de la vejez y la muerte en <i>Cien cuyes</i> de Gustavo Rodríguez.....	66
<i>Oscar Andrés Maldonado</i>	
La identidad negra en la novela <i>Esta herida llena de peces</i> de Lorena Salazar Masso.....	71
<i>Omar Alejandro González Villamarín</i>	
Reinterpretando a Caicedo: Resistir es vivir.....	77
<i>Kevin Castaño Macana</i>	

“Colores que cuidan”: Un espacio seguro para la creatividad y el autocuidado por medio de las artes plásticas.....	84
<i>Erika Rocío Torres Gómez</i>	
<i>Lizeth Paola Vergara Parra</i>	
<i>Luisa Fernanda Carrillo Baquero</i>	
La incidencia del poncho en la cultura campesina del eje cafetero.....	90
<i>Darío Franco Londoño</i>	
<i>Tamara Giraldo Mosquera</i>	
<i>Lady Cristina Jaramillo Zapata</i>	
<i>James Ramírez Pabón</i>	
<i>Juan David Valencia Gonzales</i>	
Plástica con sentido para la transformación de las emociones.....	102
<i>Catalina María Echavarría Vega</i>	
<i>Angie Brigitte Castro Martínez</i>	
Sin lectura, ni pío.....	107
<i>Janeth Lasso Avendaño</i>	
La formación del docente lector en la construcción de la lectura crítica.....	112
<i>Catalina Sánchez</i>	
Pausa, entonación y cadencia: Didácticas para la comprensión lectora.....	119
<i>Pedro José Gelves Gaitán</i>	
La lectura crítica como medio de transformación.....	123
<i>Andrés David Isaza Sánchez</i>	
Talentos y capacidades excepcionales: mirada de los docentes de apoyo pedagógico en Bogotá.....	126
<i>Olga Patricia Ruiz Trujillo</i>	
Mediaciones tecnológicas para la educación en la formación laboral.....	136
<i>Lina Katherine Peña López</i>	
La Inteligencia Artificial en la educación: Ética y desarrollo del pensamiento crítico.....	142
<i>Jhon Alexander Caldas Ayala</i>	
El proceso de evaluación desde el aprendizaje significativo.....	145
<i>Carlos Andrés Pabón Santos</i>	
Primera infancia: una mirada crítica a su actualidad.....	151
<i>Isa Nayeli Cholo Vargas</i>	
<i>Paula Vargas González</i>	
<i>Marybsa Bibiana Corredor Moreno</i>	
<i>Jhonatan Ignacio Calderón Quimbaya</i>	
<i>Diana Carolina Páez Cortés</i>	
<i>Angelly Paola Salas Ñustes</i>	
<i>Andrea Milena Quiñones Capera</i>	
<i>Angie Paola Pinilla Gutiérrez</i>	
<i>Óscar Leonardo Cárdenas Forero (coordinador)</i>	

Mentes en crecimiento: Un análisis del desarrollo de las funciones ejecutivas en el entorno escolar.....	159
---	------------

Carlos Andrés Castillo Morales

Alejandra catalina del mar Agudelo Granada

Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación.....	162
---	------------

Disney García Fernández

Patricia Mateus Bermúdez

Presentación

El volumen 20 de la revista *Ideales, otro espacio para pensar*, es la evidencia de que, aun en medio de la proliferación de medios digitales de la comunicación, la palabra escrita en su modelo tradicional sigue teniendo una gran vigencia. El mundo académico suele expresarse por medio de textos escritos, aunque ahora, con la irrupción de las redes sociales y la inteligencia artificial, pareciera que debemos volver a la oralidad. No obstante, el texto escrito sigue circulando en medio de esos nuevos retos.

Como es habitual, en este número tendremos acceso a variados artículos que marcan una tendencia en la forma y las temáticas que suelen alimentar la revista. Es así que encontramos variedad de artículos surgidos como producto de investigaciones, textos de reflexiones sobre diversas áreas del conocimiento provenientes de docentes de diferentes áreas y estudiantes de las maestrías de la Universidad del Tolima y del Instituto de Educación a Distancia. No obstante, también hay espacio para artículos enviados desde otros entramados académicos, como universidades amigas del orden nacional.

Así, con el número 20 de nuestra revista, cerramos un año 2025 en el cual seguimos consolidando uno de los proyectos escriturales más importantes de nuestra comunidad. Es nuestro deseo que su circulación sea acorde al esfuerzo institucional y colectivo que ponemos quienes participamos y damos vida a la revista.

Dayanis Vanessa Contreras Durán

Producción de hojarasca en dos arreglos silvopastoriles con *Tithonia diversifolia* en zona de vida de bosque húmedo premontano en Colombia¹

Pablo Felipe Chará²
Mario J. Gómez Martínez³
Jairo Mora Delgado⁴

Introducción

La transformación de los ecosistemas naturales hacia monocultivos de pasto para la producción ganadera ha ocasionado pérdida de la biodiversidad (Russo et al., 2013). En estos monocultivos, la reducción de la cobertura vegetal, el sobrepastoreo y el uso indiscriminado de productos químicos han ocasionado un descenso de las poblaciones de organismos benéficos (descomponedores, depredadores, parasitoides, entre otros) que reducen los servicios ambientales para el productor ganadero (Zuluaga et al., 2011).

Los sistemas silvopastoriles (SSP) son sistemas de uso de la tierra en los que los árboles crecen en asociaciones con pasto y ganado (Sánchez et al., 2011), entre ellos los sistemas silvopastoriles intensivos (SSPi) y los bancos forrajeros (BF). Los SSPi son un arreglo agroforestal pecuario conformado por arbustos forrajeros en alta densidad (7.000 o más individuos); según el arreglo, pueden ser utilizados para el ramoneo directo del ganado, asociado siempre

a pastos mejorados y leguminosas con árboles maderables (Murgueitio et al., 2015).

Los SSPi son utilizados con pastoreo rotacional intensivo delimitado con cercas eléctricas; pueden asociar o no árboles maderables, frutales y leguminosas rastreras (Murgueitio e Ibrahim, 2008). También son sistemas complejos que integran pastos, cultivos forrajeros, cultivos varios, animales y diferentes recursos, incluyendo la forestería y la agricultura (Pardini, 2007). Estos sistemas pueden mantener una capacidad de carga de 4,5 animales por hectárea sin utilizar fertilizantes, herbicidas e insecticidas. En cuanto al suelo, tiene efectos positivos sobre este, mejorando sus propiedades físicas, químicas y biológicas. (Molina et al., 2012). Los SSPi son modelos originales de la investigación científica. El Banco de Forraje (BF) es un cultivo intensivo cuya finalidad es producir hojas y tallos de gran valor nutritivo para la alimentación de los animales por medio de sistemas de corte y acarreo; son utilizados para alimentación de bovinos y otras especies de

1. Artículo derivado del trabajo de investigación de maestría Chará, P.F (2014). *Evaluación del efecto de dos arreglos silvopastoriles con botón de oro (Tithonia diversifolia) sobre la población de macroinvertebrados y producción de hojarasca en zona de vida de bosque húmedo premontano*. M.Sc Thesis, Universidad del Tolima.

2. Profesional de Reconversión Ganadera ASOPALM, Armenia, Colombia

3. Profesor Departamento de Producción y Sanidad Vegetal Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

4. Profesor titular Universidad del Tolima, Departamento de Producción Pecuaria; Grupo de Investigación Sistemas Agroforestales Pecuarios, Ibagué, Colombia. jrmora@ut.edu.co

interés pecuario (Calle, et al., 2011; Murgueitio e Ibrahim, 2008).

De manera alternativa, los sistemas silvopastoriles constituyen una opción ambientalmente más amigable que los sistemas convencionales de producción ganadera (Sánchez et al., 2010). En paisajes ganaderos tropicales se han probado arreglos silvopastoriles que mejoran la productividad de las pasturas y del ganado (Hollman et al., 2004), aumentan los ingresos (Dagang y Nair, 2003), diversifican la producción (Current et al., 1995), proveen servicios ecosistémicos como almacenamiento de carbono (Chacón et al. 2006), incremento de la biodiversidad (Harvey et al., 2006) y control de erosión por reducción de la escorrentía superficial (Ríos, 2006).

Los SSP, además de producir forraje para los animales, generan servicios ecosistémicos. Uno de ellos es la conservación de los suelos, vía mejoramiento del aporte de materia orgánica y mejoramiento de los atributos físicos, químicos y biológicos (Ibrahim et al., 2006). El aporte del componente leñoso de los SSP se da vía descomposición de la hojarasca. Una vez que los materiales orgánicos provenientes de la hojarasca (residuos de hojas, pedazos de ramas, frutos y estiércol) ingresan a los compartimentos del suelo, estos van a enriquecer uno u otro compartimiento, dependiendo de la calidad de estos. La descomposición de la hojarasca implica la desaparición más o menos rápida de la materia prima vegetal, que en general se divide mecánicamente, siendo mezclada y enterrada con el suelo por la actividad de determinados organismos y atacada rápidamente en este medio por hongos y bacterias (Labrador, 2001).

Varios factores intervienen en el proceso de transformación de los materiales orgánicos en el suelo. Un primer factor es la naturaleza y el estado de los restos orgánicos, que pueden ejercer acciones positivas o negativas sobre

la actividad microbiana responsable de la transformación. Otro factor es la partición de la hojarasca, realizada por la mesofauna, que constituye la vía de entrada principal de los nutrientes en el suelo y es uno de los puntos clave del reciclado de la materia orgánica y nutrientes (Vitousek et al., 1994; Aerts & De Caluwe, 1997).

Varios autores han estudiado con detalle la dinámica de la descomposición de la hojarasca de plantas leñosas (Schlesinger & Hasey, 1981; Aranda et al., 1990; Gallardo & Merino, 1993; Moro et al., 1996; Berg, 2000; Moro & Domingo, 2000). Sin embargo, hay pocos estudios sobre la dinámica de la descomposición de la hojarasca en pastizales (Bardgett y Shine 1999), a pesar de su importancia en la producción primaria y secundaria, sobre todo en sistemas donde los nutrientes disponibles para la vegetación escasean (Marques, 2013).

Es importante realizar la modelización de la descomposición de los materiales orgánicos. La modelización del proceso de descomposición tiene interés para caracterizar los cambios observados a lo largo del tiempo y poder realizar predicciones acerca de las pérdidas anuales esperables. Estas investigaciones permiten conocer la tasa de descomposición de la materia vegetal, así como planificar los aportes de materia orgánica a realizar en los agroecosistemas con vistas a mantener la sostenibilidad de este (Porta et al., 2003). Se han propuesto un gran número de ecuaciones que implican diversas consideraciones. El primer enfoque, que todavía es el más extendido, es el modelo exponencial simple (Jenny et al., 1949; Olson, 1963). Este modelo asume que la tasa de descomposición es constante a lo largo del tiempo, por lo que dinámicas de descomposición con una fuerte curvatura decreciente no pueden ajustarse adecuadamente al mismo. Atendiendo a las dos fases naturales de la dinámica de la descomposición, se plantea el modelo

exponencial doble, que normalmente mejora el modelo exponencial simple y su empleo también ha sido amplio (Gillon et al., 1993; Rovira y Vallejo, 2002; 2010; Coûteaux et al., 2001).

El estudio de este proceso de descomposición de la hojarasca es importante en virtud del aporte de nutrientes al suelo que de dicha degradación de los materiales orgánicos puede generarse. Cabe anotar que en este trabajo se hace una comparación de la capacidad de acumulación y velocidad de descomposición de la hojarasca en dos arreglos agroforestales; estos son un banco forrajero (BF) de *Tithonia diversifolia* en alta densidad de plantas sometidas a corte frecuente y un sistema silvopastoril intensivo (SSPi) con esta misma especie, pero con mucho menor densidad de plantas, y asociada con gramíneas sometidas a ramoneo y pastoreo; así, se parte de la existencia de una fitomasa que contribuye a la acumulación de hojarasca. Es de advertir que no se incluyó en el análisis la interacción con los pastos y el ganado y, por tanto, el manejo y uso de los dos sistemas, aunque sí se discuten sus efectos con los aportes de otros estudios.

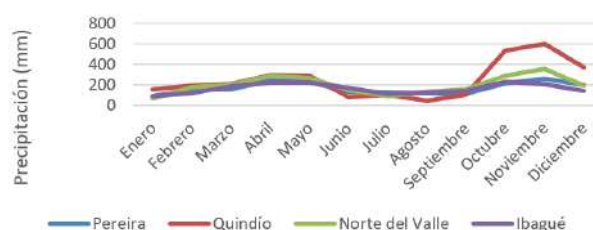
En esa línea, el alcance de esta investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿cuál es la capacidad de acumulación de hojarasca y su velocidad de descomposición en dos sistemas silvopastoriles? Así, se hipotetiza que los Bancos Forrajeros proveen un microambiente propicio para la acumulación de hojarasca y una menor velocidad de descomposición de esta. Para probar esta hipótesis, en este trabajo el objetivo fue determinar la capacidad de acumulación y descomposición de hojarasca en dos arreglos silvopastoriles con *Tithonia diversifolia*, en los periodos secos y de lluvias en zonas de bosque húmedo premontano.

Área de estudio

Se trabajó en cuatro predios; tres de ellos ubicados en la vertiente occidental de la cordillera central, en los municipios de Ulloa

(Valle del Cauca) a 4° 40' N 75° 46' O y 1.400 m de altitud; Filandia (Quindío) a 4° 39' N 75° 40' O y 1.600 m de altitud; Pereira (Risaralda) a 4° 43' N 75° 40' O y 1.659 m de altitud, y un predio ubicado en la vertiente oriental de la cordillera central en el municipio de Ibagué (Tolima) localizado a 4°26' N 75° 12' O y 1.400 m de altitud. Todos los predios tienen régimen de precipitación bimodal de alrededor de 1900 y 2000 mm anuales (Figura 1), la temperatura oscila entre 18 y 23 °C y la humedad relativa entre 80 y 90%, en una zona de vida de Bosque Húmedo Premontano (Holdridge, 1967). En cada uno de los predios seleccionados se encuentran establecidos dos sistemas de producción de forraje para la alimentación de bovinos: un arreglo silvopastoril intensivo (SSPi) de ramoneo, donde el botón de oro (*Tithonia diversifolia*) fue sembrado a 50 cm entre plantas y 3 m entre surcos, para una población de 6.666 plantas ha⁻¹, en asocio con pasto estrella (*Cynodon plectostachyus*), y un banco forrajero (BF) para corte y acarreo con una densidad de siembra de 0,5 m entre plantas y un metro entre surcos, para una densidad de 20.000 arbustos ha⁻¹; el forraje cosechado se destina para suplementar el ganado en la canoa.

Figura 1. Precipitación típica de la zona de estudio en el año 2014.



Fuente: IDEAM, 2014.

Caracterización del componente leñoso y hojarasca en los arreglos silvopastoriles

En cada sistema se monitoreó temperatura ambiente, temperatura del suelo, altura de botón de oro y caída de hojarasca; para

ello se usó en una parcela de 25 m x 25 m; el monitoreo se hizo durante seis meses, cubriendo los períodos de lluvias y verano. En cada finca se contó con 8 unidades de muestreo, para un total de 32 unidades de análisis en las cuales se hicieron las diferentes pruebas. De cada medición se hizo tres repeticiones, exceptuando los puntos de medición de hojarasca, en los cuales se hicieron 5 marcos. En las épocas seca y lluviosa se hicieron mediciones de hojarasca cada 15 días en todos los predios y los dos sistemas, usando un marco de PVC de 50 x 50 cm y tomando 5 puntos seleccionados al azar. Se determinó el espesor de la hojarasca y la distribución (cobertura) del material en el marco; se recolectaron todos los residuos orgánicos encontrados sobre la superficie del suelo (hojas, ramas, frutos y semillas). La temperatura del suelo se tomó en cada muestreo a una profundidad de 10 cm usando un termómetro de sonda; la temperatura ambiente se monitoreó mediante los registros de cuatro estaciones meteorológicas del IDEAM, tres en el Quindío y una en el Tolima. La hojarasca se pesó en fresco y, después de secarla en un horno a 70°C, se estimó el peso seco (Arias, Camargo & Dossman, 2008).

Para la medición de la hojarasca producida por el botón de oro en el SSPi de las cuatro fincas, se usaron tres marcos de 50 x 50 cm, con una base de malla plástica (ojo de malla <0,5 cm) y dispuestos a una altura de 30 cm del suelo junto al tallo de las plantas de botón de oro; esta medición se hizo durante todo el periodo vegetativo de la planta (45 días). Se midió la altura del arbusto forrajero desde los 39 días de la última cosecha o ramoneo hasta el momento de la utilización del forraje (45 días); este periodo se denomina óptimo de utilización. La altura de las plantas se registró con una cinta métrica desde la punta de la hoja bandera hasta la superficie del suelo. Para el ingreso de los animales se hizo medición de la

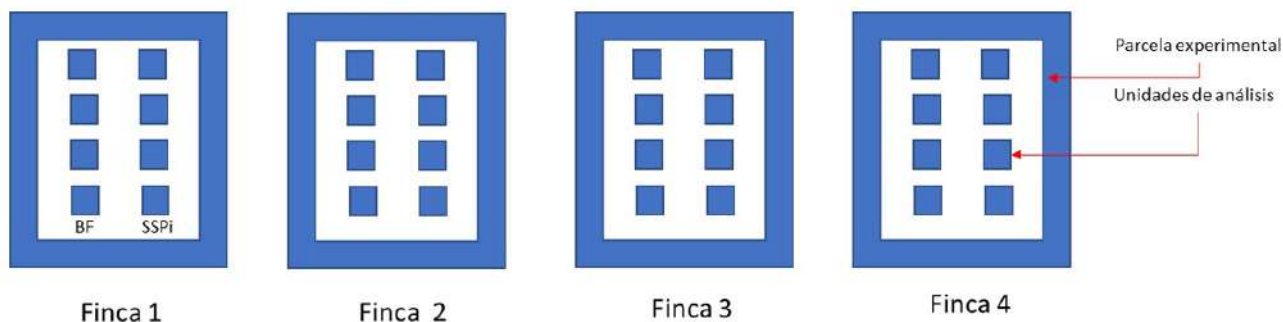
producción de forraje mediante el método del botanal en los SSPi.

La producción de forraje por arbusto de *T. diversifolia* se estimó calculando el volumen y la producción de forraje con las ecuaciones (1 y 2) propuestas por Mora-Delgado & Holguín (2018): $Vol = DD (2/3 \pi HD (D1/2 * D2/2))$ (Ecuación 1). Donde DD es la densidad del dosel; esta estimación se hace con base en una adaptación del método de USDA Forest Service (2010). Dicha densidad del dosel se estima cualitativamente, mediante la clasificación visual de la copa de los arbustos y mediante una calificación del grado de oclusión. HD es la altura del dosel y D1 y D2 son diámetros de la copa. $\bar{Y} = -0,4 + 1,56X - 0,05X^2$ (Ecuación 2). Donde X es el volumen estimado con la ecuación 1. El sistema SSPi fue ramoneado por bovinos adultos, con una carga promedio de 2,5 UGG ha-1 (UGG = 450 kg). En los predios El Edén (Tolima), San José (Valle) y La Esperanza (Risaralda), los animales eran cruces de razas cebuinas y de *Boss Taurus*, mientras que en la finca Agua Bonita (Quindío) eran Aberdeen Angus negro puros.

Análisis estadístico

Para las variables de acumulación de hojarasca y medidas de las plantas, el diseño experimental utilizado fue un análisis bifactorial en bloques generalizados, donde el primer factor es el arreglo (Sistema Silvopastoril Intensivo y Banco Forrajero) y el segundo factor es la época (sequía y de lluvias); los bloques fueron las cuatro fincas.

Figura 2. Modelo analógico del diseño de campo del estudio



Fuente: Los autores

La notación del modelo estadístico utilizado es como sigue:

$$y_{klj} = \mu + \alpha_k + \gamma_i + \zeta_{ki} + \beta_j + \varepsilon_{kij}$$

Donde, y_{klj} es la variable de respuesta; μ la media general; α_k es el efecto del factor arreglo silvopastoril; γ_i es el efecto del factor época; ζ_{ki} es el efecto de la interacción; β_j es el efecto de bloque, y ε_{kij} es el error de ensayo. La distribución de los datos fue verificada con la prueba de Shapiro-Wills, por lo cual se utilizó el Modelo Lineal General Mixto del paquete estadístico INFOSTAT (Di Rienzo et al., 2008).

Modelación de la descomposición de hojarasca

La velocidad de degradación de la hojarasca del botón de oro se midió en cada parcela experimental; para ello se utilizaron bolsas de descomposición en cada arreglo silvopastoril; cada bolsa de 10 x 10 cm se llenó con 10 gramos de forraje de *T. diversifolia* y fue dispuesta sobre la superficie del suelo y cubierta por hojarasca, a razón de 3 réplicas para cada momento de lectura. El procedimiento se llevó a cabo durante 9 meses, cubriendo condiciones de época seca y época lluviosa. El pesaje de las bolsas se hizo cada 15 días, cuyo material se deshidrató en un horno y se registró el peso seco de la hojarasca remanente; dicho valor se expresó en base porcentual (Marques, 2013) como variable dependiente del tiempo.

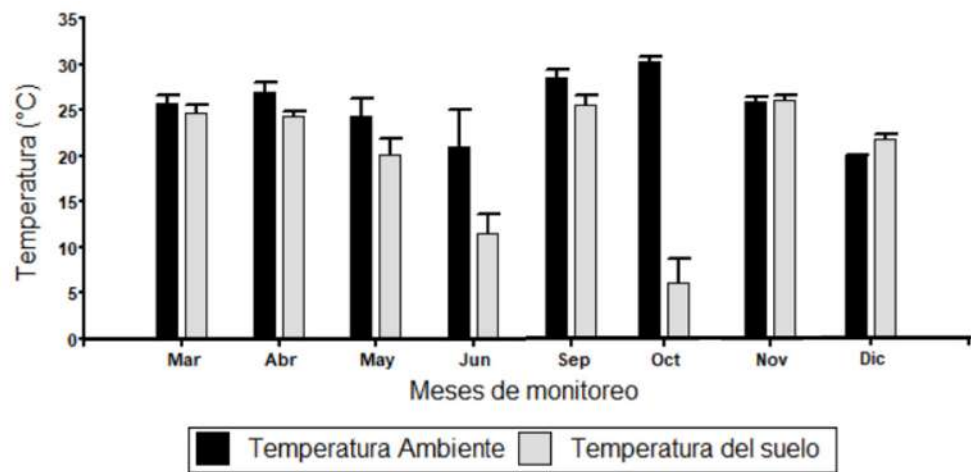
El proceso de descomposición se ajustó mediante tres modelos matemáticos, con diversas características, que describen la pérdida de masa a lo largo del tiempo; estos fueron: modelo exponencial (); modelo lineal ($y =$) y modelo potencial (). Mediante el coeficiente de determinación (R^2) se seleccionó la ecuación que mejor predice la descomposición.

Variación térmica

Los datos sugieren diferencias significativas entre los valores más bajos de la temperatura del suelo respecto a los valores de la temperatura ambiente (Figura 3). También es significativa ($p < 0,0001$) la variación térmica en los diferentes meses del año, tanto en la temperatura ambiente como en la temperatura del suelo, denotando una tendencia de las temperaturas más bajas en los meses de mayor precipitación y las más elevadas en los meses de época seca; no obstante, hay que notar que la mayor variabilidad térmica se da en la temperatura del suelo, sugiriendo una capacidad de mantener la temperatura baja por mayores periodos de tiempo aun cuando las temperaturas del ambiente se mantienen altas. En la Tabla 1 se observan diferencias significativas en la temperatura media del suelo entre la época seca y la época húmeda. Igualmente, hubo diferencia de medias significativas entre los arreglos, sugiriendo una menor temperatura ambiente en el Banco Forrajero con *T. diversifolia*; la temperatura ambiente dentro del SSPi fue mayor en contraste

con la temperatura del suelo, que fue menor. En la temperatura del suelo, es notoria la diferencia de medias significativa entre épocas; sin embargo, no se presentó influencia por efecto del arreglo sobre esta variable.

Figura 3. Variación térmica en el ambiente y en el suelo durante los meses de muestreo.



Fuente: Los autores

Tabla 1. Variación térmica media por época y arreglo en sistemas silvopastoriles

	SSP	BF	Media
Temperatura ambiente			
Seca	27,80±0,95 ^a	26,40±0,95 ^a	27,10±0,67 ^a
Húmeda	26,61±0,87 ^a	23,78±0,87 ^b	25,19±0,61 ^b
Media	27,21±0,64 ^a	25,09±0,64 ^b	
Temperatura del suelo			
Seca	23,42±1,19 ^a	23,07±1,19 ^a	22,28 ± 1,72 ^a
Húmeda	23,11±1,09 ^a	20,83±1,09 ^a	19,61 ± 1,97 ^b
Media	23,27 ± 0,81 ^a	21,95 ± 0,81 ^a	

Fuente: Los autores

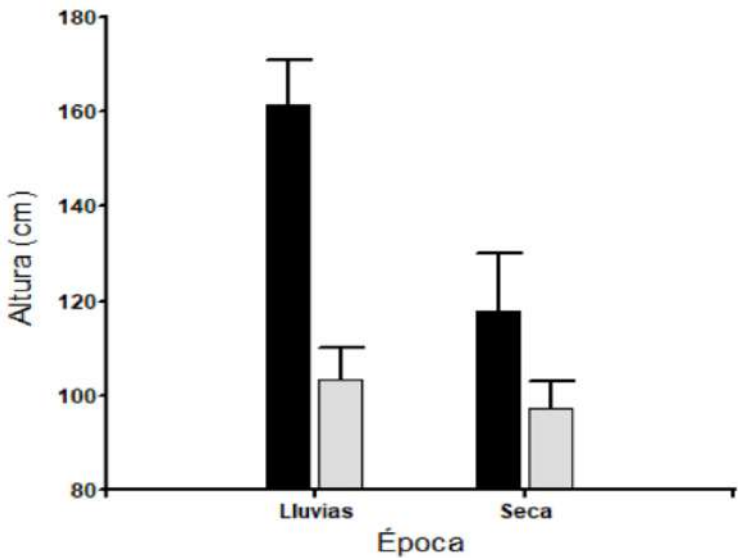
Parámetros con letras diferentes significan diferencia significativa, ($p < 0,05$), letras iguales significan que no hay diferencia significativa. ($p > 0,05$).

Altura de las plantas

Los datos confirman un mayor desarrollo de dosel en los bancos forrajeros (BF), especialmente en las épocas húmedas (Figura 4). La altura media en edad de aprovechamiento de las diferentes

evaluaciones de las plantas de *T. diversifolia* fue significativamente más alta en los bancos forrajeros en la época lluviosa y seca respecto al arreglo SSPi también en época lluviosa y seca; esto sugiere que la mayor tasa de crecimiento en los bancos forrajeros se deba probablemente a la ausencia de afectación del ramoneo causado por los animales en los SSPi. Las diferencias son significativas entre arreglos ($p < 0,0001$) y entre épocas ($p = 0,0061$), pero no en la interacción ($p = 0,0366$).

Figura 4. Altura de las plantas de *T. diversifolia* en los dos sistemas evaluados en periodo de lluvia o época seca.



Fuente: Los autores

Producción de forraje y de hojarasca

La mayor producción de forraje fue notoria en el BF versus el SSPi durante la época de lluvias, lo cual se refleja también en la hojarasca (Tabla 2), pues los valores obtenidos en los diferentes muestreos indican una producción de hojarasca mayor en los bancos forrajeros respecto a los SSPi, tanto en los meses secos como en los lluviosos, lo cual es de esperarse dada la mayor densidad de *T. diversifolia* en este arreglo, ya que produce una alta masa de follaje. No obstante, es evidente una menor dispersión de los valores en los SSPi. Las diferencias son estadísticamente significativas entre sistemas ($p < 0,0001$), pero no entre épocas ($P = 0,7989$).

En cuanto a la cobertura, no hubo diferencias entre épocas ($p = 0,1241$), pero si entre arreglos ($p < 0,0001$). La interacción entre los dos factores fue significativa ($p = 0,0308$) como se puede ver en la Tabla 2, donde se denota una mayor cobertura del suelo con la hojarasca producida en el banco forrajero respecto al SSPi, tanto en la época seca como en la época húmeda, esto debido a la mayor producción de forraje del arreglo silvopastoril. Si bien, el espesor del mantillo en el BF es mayor con una diferencia de medias significativa entre sistemas ($p = 0,0159$), con una media de $1,26 \pm 0,08$ cm y $1 \pm 0,08$ cm para BF y SSPi, respectivamente; no se presentaron diferencias entre épocas ($p = 0,7161$) ni tampoco en la interacción ($p = 0,9968$).

Tabla 2. Parámetros productivos (Forraje, hojarasca, cobertura, espesor) del mantillo en dos arreglos silvopastoriles.

Factor	Fuente de variación	Banco Forrajero	SSPi
Forraje verde (kg/m ²)	Seca	3,39 ± 0,64 A	1,22 ± 0,64 A
	Húmeda	6,87 ± 0,68 B	2,95 ± 0,58 A
Hojarasca seca (g/m ²)	Seca	108,48 ± 9,09 A	30,01 ± 9,09 B
	Húmeda	102,69 ± 8,30 A	31,48 ± 8,30 B
Cobertura (%)	Seca	38,15 ± 2,89 B	16,81 ± 2,89 C
	Húmeda	48,42 ± 2,64 A	15,08 ± 2,64 C
Espesor (cm)	Seca	1,24 ± 0,11 AB	0,98 ± 0,11 B
	Húmeda	1,28 ± 0,10 A	1,02 ± 0,10 AB

Fuente: Los autores

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p>0,05$)

Degradación de la materia orgánica

En las parcelas de monitoreo se observa que, transcurrido el tiempo de estudio, quedan residuos vegetales en los dos sistemas, que oscilan entre 5 y 7 g de materia seca en las bolsas de descomposición. Se descartaron tres datos por considerarlos atípicos (166,70; 252,10 y 151,16 g). La degradación de la hojarasca fue modelada mediante diferentes ecuaciones (Tabla 3), siendo el modelo potencial el que mejor se ajusta a la cinética de degradación de la materia orgánica, tanto para la hojarasca degradada en un SSPi como en el BF. Este modelo indica un comportamiento no lineal de la descomposición de la hojarasca, correspondiendo a una forma de curva decreciente, dado un valor del coeficiente β negativo. En la Figura 5, se observa que en el arreglo SSPi el coeficiente

es superior al de BF, lo cual sugiere una mayor tasa de descomposición de los materiales orgánicos en este sistema. El R^2 indica una mayor determinación del tiempo sobre la descomposición de la hojarasca en el sistema SSPi respecto a BF.

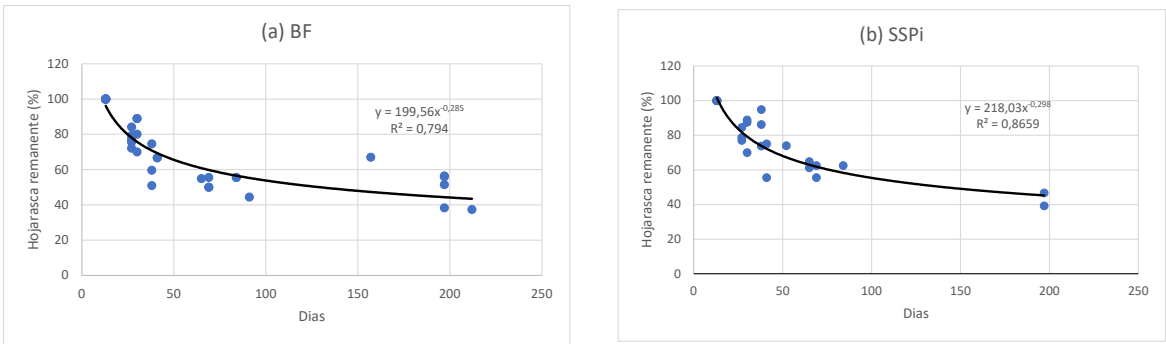
Los modelos permiten predecir que el tiempo de descomposición puede explicar alrededor de un 79% y 87% (para BF y SSPi, respectivamente) de la degradación, lo cual implica la existencia de otros factores que la determinan. Esto se verifica por los valores de descomposición de la hojarasca, según los cuales en el SSPi se tuvo remanentes alrededor del 40% a los 187 días, mientras en el arreglo BF quedaba un 37% de material orgánico remanente en un periodo de 199 días; lo cual significa que en el sistema SSPi se presentó una mayor tasa de degradación dado que diariamente se descompuso a razón de 0,33%, en comparación a 0,31% de degradación diaria bajo el BF.

Tabla 3. Modelos matemáticos usados para la modelación de la descomposición de la hojarasca.

Modelo	Arreglo	Ecuación	R ²
Exponencial	SSPi	$96,976 \cdot \exp(0,005x)$	0,76
	BF	$90,05 \cdot \exp(0,005x)$	0,64
Potencial	SSPi	$218,03X \cdot \exp(-0,298)$	0,87
	BF	$199,56 \cdot \exp(-0,285)$	0,79
Lineal	SSPi	$-0,3262X + 95,206$	0,67
	BF	$-0,3187X + 89,639$	0,59

Fuente: Los autores

Figura 5. Representación gráfica de los modelos no lineales de la degradación de la hojarasca en los arreglos (a) bancos forrajeros y (b) Sistema silvopastoril intensivo.



BF: Bancos forrajeros; SSPi: Sistemas silvopastoriles intensivos

Fuente: Los autores

Discusión

Cuando hay una radiación solar bimodal durante el año influye sobre las medias $[(\text{max}+\text{min})/2-1]$ de las temperaturas ambientales y del suelo; un estudio de la temperatura mensual ambiental en Turrialba (Costa Rica), muestra que también se presentan picos de la temperatura mensual del suelo de 2 a 50 cm de profundidad (Forsythe, 2002). Por consiguiente, esto afecta e influye en las temperaturas del suelo y la producción de biomasa.

Mayor precipitación incide directamente en el aumento de la productividad de las plantas, lo cual se confirma en este estudio en los dos arreglos analizados en este trabajo. Al respecto, se reporta que la productividad de las plantas depende de la cantidad disponible de agua y de la eficiencia de la planta en el uso de ella; el agua puede limitar el crecimiento y la productividad de plantas mesófitas, debido a periodos secos inesperados o a una situación de lluvia baja (Yepez y Silveira, 2011). Eso se expresa en una mayor caída de hojas en la época seca, puesto que el aparato fotosintético en su conjunto probablemente es afectado negativamente por la onda de calor, así, en ausencia de mecanismos de adaptación o aclimatación a eventos fuera de temporada, como pérdida de hojas (Rennenberg et al., 2006).

El proceso de mayor acumulación de hojarasca se evidenció en la época seca, especialmente en los bancos forrajeros, donde la densidad de siembra fue significativamente más alta que en el SSPi y donde no había consumo directo por parte de los animales. La cantidad de biomasa producida en los sistemas estudiados permite inferir la importancia de los sistemas agroforestales, para restaurar la fertilidad del suelo. Según Kugedera (2019), esto se logra a través de la descomposición de la hojarasca por la acción de la fauna del suelo, que es esencial para la descomposición de los residuos vegetales.

Además, sobre esto, varios autores han reportado que la cantidad de hojarasca producida constituye una fuente de abastecimiento de materiales orgánicos al suelo, la cual será degradada e incorporada como materia orgánica y minerales, tras la acción de macroinvertebrados en la hojarasca y microbiota edáfica (Mora-Delgado et al., 2019; Kaschuk, et al., 2011). La acumulación de hojarasca tuvo especial notoriedad en los bancos forrajeros estudiados, lo cual es relevante en el proceso de reciclaje de nutrientes entre las plantas y el suelo, proceso ya estudiado con *T. diversifolia* y otras leguminosas forrajeras por Parthey et al. (2010). De esta manera, el análisis de la evolución de la hojarasca y la materia orgánica en el perfil edáfico puede contribuir a entender las consecuencias de los cambios producidos en los usos del suelo por acción antrópica (Marqués, 2013).

En la evaluación de la descomposición de la hojarasca realizada en este estudio aún quedaba material entre el 37% en BF y 47% en el SSPi, a los 200 días de descomposición de la misma. Es probable que la diferencia en los resultados de la tasa de descomposición entre diferentes materiales orgánicos esté relacionada con la diversidad de la meso y macrofauna presente, pues esta es la responsable de la acción de fragmentar físicamente los residuos vegetales que mejora las condiciones del material para que la microfauna continúe con el proceso de descomposición (Gómez, 2015). Además, estudios demuestran que el efecto del ramoneo mejora la estructura del material vegetal, produciendo un forraje con mayor contenido celular soluble y con menor relación lignina/nitrógeno (Semmartin et al., 2007); hay que tener en cuenta la presencia de residuos de gramínea en la hojarasca del sistema SSPi, que influye posiblemente en la menor relación lignina/N.

Por otra parte, en el proceso de acumulación y descomposición de la hojarasca, es fundamental tener en cuenta que las gramíneas del SSPi

poseen un alto potencial de hacer cobertura del suelo y generar hojarasca en arreglos agroforestales (Ordúz-Rodríguez et al., 2011); a su vez, el ganado puede pisotear, fraccionar y enriquecer con nutrientes y microorganismos la hojarasca del arbusto. El pisoteo afecta directamente a las plantas por el corte, rotura o aplastamiento del material fotosintético (Borelli & Oliva, 2001); eso puede afectar las cantidades y el tiempo de degradación. La sumatoria de estos factores posiblemente explica la mayor tasa de degradación en los SSPi.

No obstante, la tasa de descomposición en este estudio fue lenta respecto a otras especies forrajeras leñosas. Por ejemplo, la dinámica de descomposición de la hojarasca en un sistema silvopastoril donde el componente leñoso estuvo representado en *Leucaena leucocephala* sugiere que el material descompuesto fue muy rápido, quedando sin descomponer a los 210 días solo el 3,12% de la hojarasca (Sánchez, et al. 2009). Esto, podría estar asociado a un alto grado de lignificación de la hojarasca de *T. diversifolia*, lo cual podría haber generado un material orgánico con alta relación C/N, lo que determina una lenta descomposición (Gómez, 2015; Martín y Rivera, 2004). De hecho, hay un estudio que sugiere un alto contenido de Lignina Detergente Ácida (LDA) en hojas de *T. diversifolia*, respecto a una leguminosa como *L. leucocephala*, con valores de 26,5% y 15,6%, respectivamente, pero valores bajos de materia orgánica para la primera y porcentajes de proteína similares del 10% para ambas especies (Verdecía et al., 2014), lo cual implicaría una relación Lignina/N alta para *T. diversifolia*. Esto podría sugerir que *T. diversifolia* es un material lignocelulítico de mayor resistencia a la descomposición, si se la compara con leguminosas como *L. leucocephala*. Sin embargo, la degradabilidad, puede depender del estado de desarrollo de la planta, lo que implica el nivel de lignificación de los residuos vegetales; así el estudio de Partey et al. (2011), reporta que después de 8 semanas, la cantidad

de material de hoja de *T. diversifolia* restante era insignificante en comparación con otras especies forrajeras, especialmente con *A. auriculiformis* registrando aproximadamente el 31% del material de hoja en descomposición restante en la semana 12 del experimento y con *L. leucocephala* que presentó un remanente de aproximadamente un 35% a la octava semana.

En cuanto a la modelización del proceso de descomposición, en este estudio fue el modelo potencial el que tuvo el mejor estadístico de bondad de ajuste. Muchos investigadores (Gómez, 2015; Partey et al., 2011; Márquez, 2013) han buscado el empleo de modelos matemáticos que de una forma simple y directa expliquen el fenómeno de la descomposición y ajusten la biomasa remanente mediante funciones decrecientes. Estas ecuaciones permiten comparar las tasas obtenidas con las publicadas por otros autores, así, mientras en este estudio el modelo de mejor ajuste correspondió a una ecuación potencial, los estudios de Gómez (2015) y Partey et al. (2011) reportaron mejores estadísticos de bondad de ajuste con un modelo exponencial simple. De todas maneras, en todos los casos la modelación correspondió al uso de ecuaciones de regresión no lineales entre porcentaje de descomposición, tasa y tiempo.

De esta manera, la modelización del proceso de descomposición a través de ajustes a ecuaciones puede proporcionar buenos resultados si el modelo ha sido diseñado para reflejar los mecanismos biológicos que resultan a lo largo de todo el proceso. En este estudio, la modelización de la tasa de descomposición nos permitió predecir que bajo estas condiciones meteorológicas y con la estructura química de la hojarasca analizada, el remanente de *T. diversifolia* podría llegar a los niveles menores del 30% de los materiales orgánicos remanentes después de los 450 días dada la forma de la curva con tendencia asintótica después de

los 300 días, desde los cuales la pendiente disminuye significativamente.

Conclusiones

La producción de hojarasca está relacionada con el tipo de arreglo agroforestal, siendo más abundante en el sistema BF, con mayor densidad de plantas ha⁻¹ y, por tanto, mayor forraje proveniente del componente leñoso del sistema. En el hábitat de mayor perturbación (SSPi) y menor densidad de arbustos, la relación fue inversa con variables microclimáticas como el espesor de la hojarasca, cobertura y temperatura del suelo. Si bien no hubo diferencias estadísticas en las interacciones, es notoria la tendencia a un mejor desempeño productivo de los BF que en los SSPi en los meses lluviosos. La biomasa remanente media es significativamente diferente para la hojarasca proveniente de los dos arreglos, en las cuatro parcelas analizadas. Los arreglos de BF mantienen valores más elevados que los SSPi, siendo mayor la tasa de descomposición en estos últimos, posiblemente relacionada con el efecto de ramoneo que incide en la degradabilidad de los materiales vegetales, vía reducción de la relación lignina/N.

Los modelos matemáticos propuestos para ajustar la evolución de la cantidad de biomasa a lo largo del tiempo presentan estadísticos de bondad de ajuste aceptables, pero el modelo que mejor se ajusta es el que, a criterio del investigador, representa mejor la lógica biológica. Así, la descomposición de la hojarasca de *T. diversifolia* se ajusta adecuadamente al modelo potencial.

Se recomienda estudiar la influencia de la calidad del material vegetal en la dinámica de la descomposición de la materia orgánica para conocer los componentes orgánicos e inorgánicos que constituyen la hojarasca, pudiendo establecerse comparaciones entre los niveles de lignina, nitrógeno y otros compuestos determinantes en el proceso.

Es de advertir que, de acuerdo con las evidencias recabadas en este estudio y las limitaciones explicitadas en el documento, se considera que los resultados son más confiables en un modelo de predicción de hojarasca para el banco forrajero monoespecífico de *Tithonia diversifolia*, dadas las múltiples interacciones adicionales que deben estudiarse con más profundidad en el SSPi.

Agradecimientos.

Al proyecto Ganadería Colombiana Sostenible, liderado por Fedegan, por permitir el uso de información de campo; agradecimientos póstumos a la Dra. Vilma Amparo Holguín Castaño (q.e.p.d.), integrante del Grupo de Investigación Sistemas Agroforestales Pecuarios de la Universidad del Tolima, por su acertada codirección.

Referencias bibliográficas

- Borrelli P. y Oliva G. (2001). Efectos de los animales sobre los pastizales: Borrelli, P. y Oliva, G. (Eds.). Ganadería ovina sustentable en la Patagonia austral. *Tecnología de manejo extensivo*, Ediciones Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Buenos Aires. pp. 101-130.
- Calle Z, Murgueitio E, Botero LM. (2011). El totumo, árbol de las Américas para la ganadería moderna. Federación Colombiana de Ganaderos. *Revista Carta FEDEGAN*. No. 122, enero a febrero de 2011. Bogotá, Colombia. Pp. 64-73.
- Couteaux, MM, Bottner, P, Andersen, JM, Berg, B, Bolger, T, Casals, P, Romanya, J, Thiery, JM, Vallejo, VR. (2001). Decomposition of ¹³C-labelled standard plant material in a latitudinal transect of European coniferous forests: Differential impact of climate on the decomposition of soil organic matter. *Biogeochemistry* 54, 147-170.
- Cruz J. & Niuewenhuysen A. (2008). *El establecimiento y manejo de leguminosas arbustivas en bancos de proteína y sistemas en callejones*. Turrialba. CATIE. 152.
- Current D. (1997). ¿Los sistemas agroforestales generan beneficios para las comunidades rurales? Resultados de una investigación en América Central y el Caribe. *Agroforestería de las Américas* 4(16):8-14.
- Forsythe, W. (2002). Parámetros ambientales que afectan la temperatura del suelo en Turrialba, Costa Rica, y sus consecuencias para la producción de cultivos. *Agronomía Costarricense* 26(1): 43-62
- Gillon, D., Joffre, R., Ibrahima, A. (1993). Initial litter properties and decay rate: a microcosm experiment on Mediterranean species. *Canadian Journal of Botany* 72, 946-954.
- Grigal, DF, Mccoll, JG. (1977). Litter decomposition following forest fire in northeastern Minnesota. *Journal of Applied Ecology* 14:531-538.
- Harvey C.; Medina A.; Merlo D; Vilchez S.; Hernández B.; Sáenz J.; Maes J.; Casanoves F.; Sinclair F. (2006). Patterns of animal diversity in different forms of tree cover in agricultural landscapes. *Ecological Applications* 16(5):1986-1999. 14 p.
- Holmann F; Rivas L; Argel P; Pérez E. (2004). *Impacto de la adopción de pastos Brachiaria: Centroamérica y México*. Centro Internacional de Agricultura Tropical (CIAT). Documento de trabajo No. 197. Cali, Colombia. 32 p.
- Howard, PJ; Howard, DM. (1974). *Microbial decomposition of tree and shrub leaf litter. I. Weight loss and chemical composition of decomposing litter*. Oikos 25.
- Jenny, H., Gessel, SP, Bingham, FT. (1949). Comparative study of decomposition of organic matter in temperate and tropical regions. *Soil Science* 68:419-432.
- Kaschuk, G., Alberton, O. & Hungria, M. (2011). Quantifying effects of different agricultural land uses on soil microbial biomass and activity in Brazilian biomes: inferences to improve soil quality. *Plant and soil*. 338:467-481.
- Kugedera, A. T. (2019). The Use of Agroforestry Practices in Soil Conservation. *International Journal of Agriculture & Agribusiness ZAMBRUT*. Volume 3, Issue 1: 115-121.

- Márquez, L. (2013). *Modelización de la descomposición de la materia orgánica en suelos del Pirineo Central*. Tesina de maestría. Universidad de Zaragoza. 122 p.
- Molina CH, Molina C, Molina E, Molina JJ. (2012). Manejo agroecológico de la caña de azúcar y sistemas silvopastoriles intensivos. *Revista Tecnicaña*, 29, 28-36.
- Mora Delgado, J., Silva-Parra, A. & Escobar, N. (2019). Bioindicadores en suelos y abonos orgánicos. Universidad del Tolima, Ibagué. 120 p.
- Mora-Delgado, J., Holguín, VA (2018). *Aplicación de modelos matemáticos no lineales para la estimación de biomasa forrajera de Tithonia diversifolia (Hemsl.) A. Gray*. Rev. U.D.C.A. Act. & Div. Cient. 21(1): 43-50.
- Murgueitio E. & Ibrahim M. (2008). *Ganadería del futuro: investigación para el desarrollo. Ganadería y medio ambiente en América Latina*. Cali, Colombia: Fundación CIPAV.
- Murgueitio, E., Xóchitl-Flores, M., Calle, Z., Chará, J., Barahona, R., Molina, CH, et al. (2015). Productividad en sistemas silvopastoriles intensivos en América Latina. En sistemas agroforestales. Funciones productivas, socioeconómicas y ambientales. CATIE, Turrialba, Costa Rica. Editorial CIPAV, Cali, Colombia, pp. 59-101.
- Olson, JS. (1963). Energy storage and the balance of producers and decomposers in ecological systems. *Ecology* 44: 322-331.
- Ordúz-Rodríguez, Javier Orlando; Calderón M., Claudia Liliana; Bueno, Guillermo; Baquero P. (2011). José Eurípides. Evaluación de gramíneas y leguminosas forrajeras como coberturas y su influencia en el control de malezas en el establecimiento de cítricos en el piedemonte del Meta. Corpoica. *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, vol. 12 (2), 121-128.
- Pal, D., Broadbent, FE. (1974). Kinetics of rice straw decomposition in soils. *Journal of Environmental Quality* 4:256-260.
- Partey, ST, Quashie-Sam, SJ, Thevathasan, NV et al. (2011). Decomposition and nutrient release patterns of the leaf biomass of the wild sunflower (*Tithonia diversifolia*): a comparative study with four leguminous agroforestry species. *Agroforest Syst* 81, 123–134. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10457-010-9360-5>
- Pardini, A. (2007). Perspectiva sobre la valorización de los sistemas agrosilvopastoriles en la cuenca del Mediterráneo. *Pastos y forrajes*. 30(1):77.
- Rennenberg, F., Loreto, A., Polle, F., Brilli, S., Fares, Beniwal, R.S. & Gessler, A. (2006). Physiological responses of forest trees to heat and drought. *Plant Biology* 8: 556-571.
- Ríos-Ramírez, JN. (2006). *Comportamiento hidrológico de sistemas de producción ganadera convencional y silvopastoril en la zona de recarga hídrica de la subcuenca del río Jabonal, cuenca del río Barranca, Costa Rica*. CATIE. Turrialba. Disponible en: <http://www.sidalc.net/repdoc/A0742e/A0742e.pdf>.
- Rovira, P., Rovira, R. (2010). Fitting litter decomposition datasets to mathematical curves: Towards a generalised exponential approach. *Geoderma* 155: 329-343.
- Rovira, P., Vallejo, VR. (2002). Labile and recalcitrant pools of carbon and nitrogen in organic matter decomposing at different depths in soil: an acid hydrolysis approach. *Geoderma* 107, 109–141.

- Russo, R., Aráuz, K., Barboza, N., Camacho, M., Martínez, H., Mora, V. (2013). *Los servicios ambientales o ecosistémicos de los sistemas agroforestales y silvopastoriles*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/317008148_Los_Servicios_Ambientales_o_Ecosistemicos_de_los_Sistemas_Agroforestales_y_Silvopastoriles/link/5c5248bc299bf12be3efdd92/download
- Sánchez, LY, Andrade, HJ & Rojas J. (2010). *Demanda de mano de obra y rentabilidad de bancos forrajeros en Esparza, Costa Rica*. Acta Agron., Volumen 59, Número 3, p. 363-371.
- Sánchez, S., Crespo, G. & Hernández, M. (2009). Descomposición de la hojarasca en un sistema silvopastoril de *Panicum maximum* y *Leucaena leucocephala* (Lam) de Wit cv. Cunningham. I. Influencia de su composición química. *Pastos y Forrajes*, 32(3), 1.
- Sánchez, T., Lamela, L., Miranda, T., López, O. & Bover, K. (2011). *Tecnologías alternativas: silvopastoreo*. En: H. Ríos, Dania Vargas y F. R. Funes-Monzote, compiladores. Innovación agroecológica, adaptación y mitigación del cambio climático. Mayabeque, Cuba: Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas. p. 157-164, 2011b.
- Semmartin, M., Garibaldi, LA, Chaneton, EJ. (2007). Grazing history effects on above- and below-ground litter decomposition and nutrient cycling in two co-occurring grasses. *Plant Soil*. 303:177–189. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11104-007-9497-9>
- USDA Forest Service. (2010). Phase 3 Field Guide - Crowns: Measurements and Sampling, Version 5.0, octubre de 2010. Disponible en: http://www.fia.fs.fed.us/library/field-guides-methods-proc/docs/2011/field_guide_p3_5-0_sec23_10_2010.pdf.
- Van Cleve, K. (1971). Energy and weight-loss functions for decomposing foliage in birch and aspen forests in interior Alaska. *Ecology* 52:720-723.
- Yepes, A. y Silveira, M. (2011). Respuestas de las plantas ante los factores ambientales del cambio climático global (revisión). *Colombia Forestal*, vol. 14 (2), 213-232
- Zuluaga AF, Giraldo C, Chará J. (2011). *Servicios ambientales que proveen los sistemas silvopastoriles y los beneficios para la biodiversidad*. Manual 4, Proyecto Ganadería Colombiana Sostenible. GEF, BANCO MUNDIAL, FEDEGAN, CIPAV, FONDO ACCIÓN, TNC. Bogotá, Colombia. 36 p.

Referencia

Pablo Felipe Chará; Mario J. Gómez Martínez & Jairo Mora Delgado. ***Producción de hojarasca en dos arreglos silvopastoriles con *Tithonia diversifolia* en zona de vida de bosque húmedo premontano en Colombia.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 9-22

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Construcción participativa de un calendario agroecológico

Dolly Katherine Ospina Pérez⁵

Sandra Liliana Castillo Acosta⁶

Johana Andrea Quiroga Colorado⁷

Introducción

La construcción participativa de calendarios agroecológicos constituye una metodología clave para la planificación sostenible en las fincas al integrar el diálogo de saberes entre comunidades campesinas, técnicos y científicos. Este enfoque promueve la articulación de conocimientos ancestrales y científicos para organizar las actividades productivas en función de los ciclos climáticos, ecológicos y culturales propios de cada territorio, fortaleciendo así la autonomía y resiliencia de los sistemas agroalimentarios locales (Vilá & Arzamendia, 2016; FAO, 2022). En Colombia, diversas experiencias de transición agroecológica han evidenciado que la elaboración conjunta de calendarios permite adaptar las prácticas agrícolas a las condiciones ambientales y sociales específicas, facilitando la toma de decisiones informadas y colectivas para la gestión integral de las fincas (MADR et al., 2022).

Un caso emblemático es el desarrollado en el marco del proyecto Sembrando Capacidades, denominado “Calendario estacional”, que documentó procesos participativos en comunidades rurales colombianas donde

la planificación basada en calendarios agroecológicos ha sido fundamental para sincronizar la producción con los ciclos climáticos y culturales, optimizando el uso de recursos y promoviendo la soberanía alimentaria (MADR et al., 2022). Este proceso participativo no solo fortalece el conocimiento local, sino que también fomenta la innovación social y técnica, evidenciando que la construcción colectiva de herramientas de planificación es una estrategia efectiva para la transición agroecológica y el empoderamiento campesino (Vilá & Arzamendia, 2016; Pratec, 2020).

En consecuencia, a continuación se presenta la construcción participativa de un calendario agroecológico, el cual se configura como una herramienta esencial para la planificación de las actividades en la Granja Daltonia en la vereda Llanitos Parte Alta del municipio de Ibagué, departamento del Tolima. Esta herramienta contribuye a la sostenibilidad ambiental, social y cultural, mediante el reconocimiento y valorización de la diversidad de saberes y prácticas desarrolladas en el contexto del territorio.

5. Estudiante de Ingeniería en Agroecología. IDEAD - Universidad del Tolima. dcospinape@ut.edu.co

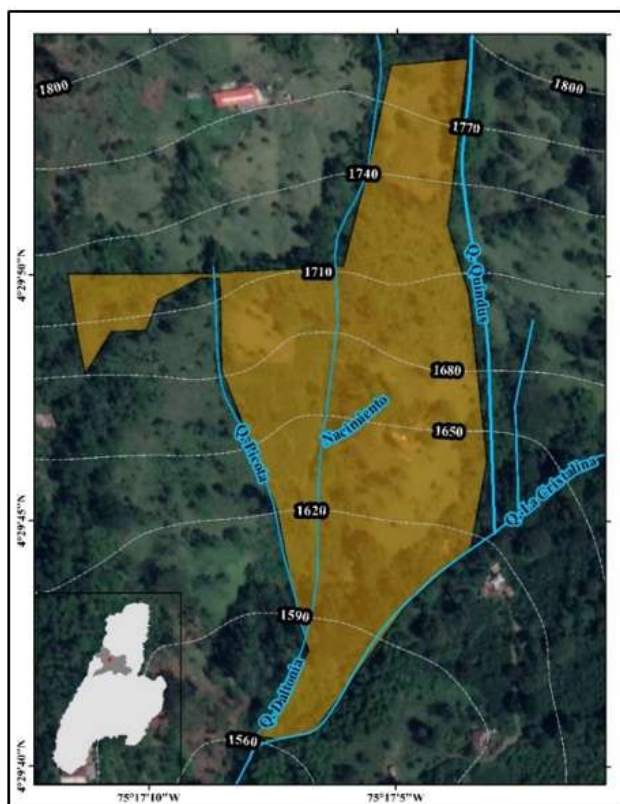
6. Estudiante de Ingeniería en Agroecología. IDEAD - Universidad del Tolima. slcastilloa@ut.edu.co

7. Ingeniera Forestal, Especialista en Mejoramiento Genético, Magister en Agroforestería Tropical. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-4696>. Docente catedrática IDEAD, Universidad del Tolima. jaquirogac@ut.edu.co

Área de estudio

La Daltonia se ubica a una altura sobre el nivel del mar de 1634 m en la vereda Llanitos Parte Alta, municipio de Ibagué, departamento del Tolima, ubicada específicamente en la vía al Cañón del Combeima, con una extensión de 4,48 ha (Figura 1). Con base en la información de la Estación Climatológica El Secreto, está ubicada a una latitud de 4,4945 N, longitud -75,289 W y con una elevación de 1482 m.

Figura 1. Localización del predio Daltonia, vereda Llanitos Parte Alta, municipio de Ibagué, Tolima.



Fuente: Las autoras (2024)

El predio cuenta con una temperatura y precipitación media anual de 21,8 °C y 1924,6 mm, respectivamente. Según la clasificación de Holdridge, se encuentra en la zona de vida de bosque húmedo montano bajo (bh-MB) y, de acuerdo con Caldas Lang, presenta un clima templado semihúmedo (Tsh). El 36,1% del terreno presenta una pendiente entre el 25 y

el 50% con un relieve fuertemente quebrado; un 48,4% (2,17 ha), escarpado con pendientes entre el 50 y el 75%, y el restante (>75%), muy escarpado. Los suelos profundos bien drenados, de texturas medias y erosión ligera. La vocación de uso del suelo corresponde a protector y productor, siendo los principales sistemas de producción cultivos de café, arveja, frijol, habichuela, maíz, ahuyama; frutales como papaya, banano y guanábana. Además, se cuenta con una zona boscosa que protege la ronda hídrica de la quebrada La Cristalina, la cual irriga al predio junto con las quebradas Daltonia, Picota y Quindus.

Construcción participativa del calendario agroecológico

La elaboración del calendario agroecológico (CA) obedeció a una construcción colectiva y participativa con los integrantes de la familia García Lagos, propietarios del predio Daltonia, en un diálogo de saberes que asoció elementos tanto naturales como socioculturales, vinculando tiempo (mes a mes) y espacio (dentro y fuera de su territorio) a las actividades tradicionales frente a sucesos climáticos (identificación y duración de periodos más fríos y calientes, secos y lluviosos), astronómicos (caminar de los astros como los ciclos del sol, fases de la luna, etc.), de producción y manejo agrícola (colecta y preparación de semillas, siembra, deshierbe, manejo fitosanitario, podas, cosecha, almacenamiento, empaque de productos, comercialización, periodos de descanso y rotación de cultivos); pecuario (cría de animales, obtención de alimentos, productos y subproductos), ambiental (fauna nativa o migratoria estacional), festividades, señas y rituales, de manejo de suelos, recolección de madera, arreglos de las estructuras, organizativos en términos generales; espirituales (en caminatas ecológicas que fortalecen la conexión con la naturaleza como fuente dadora de vida y en actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el mejoramiento de los niños con

capacidades diferentes todo esto basado en el amor y respeto), actividades dentro y fuera de la granja en un lapso de tiempo de un año. Con base en lo anterior, la construcción inició con el diseño de entrevistas semiestructuradas (Figura 2) que permitieron la recopilación en una matriz

de testimonios, saberes ancestrales y demás aspectos intrínsecos de la finca mencionados con anterioridad (Figura 3). Posteriormente se procedió a plasmar dicha información de manera gráfica y en forma de calendario.

Figura 2. *Visitas al predio Daltonia, Ibagué, Tolima.*



Fuente: Las autoras (2024)

Figura 3. *Formulario para la colecta de información para la elaboración del calendario agroecológico de la finca Daltonia, Ibagué, Tolima.*

Mes	Periodo (seco o lluvioso)	Productos y subproductos				Actividades y prácticas agropecuarias desarrolladas		Prácticas ambientales	Fauna representativa		Festividades	Rituales, señas
		Agrícolas	Pecuarios	Valor agregado	Comercialización	Tradicionales	Agroecológicas		Nativa y/o adaptada	Migratoria estacional		
Enero												
Febrero												
Marzo												
Abril												
Mayo												
Junio												
Julio												
Agosto												
Septiembre												
Octubre												
Noviembre												
Diciembre												

Fuente: Las autoras (2024)

Resultados

El calendario agroecológico construido revela la diversidad y complementariedad de los procesos desarrollados dentro de la Granja Daltonia. La metodología permitió captar la riqueza de los saberes locales, la organización social y las prácticas agroecológicas vinculadas a cultivos de pancoger, meliponicultura y conservación de zonas boscosas. En cuanto a los cultivos, estos se siembran en asociación,

aprovechando la fijación biológica de nitrógeno y la cobertura vegetal para mejorar la fertilidad del suelo. Dichas prácticas reflejan una gestión agroecológica basada en el conocimiento empírico y la observación de los ciclos naturales, permitiendo la producción de alimentos sanos y la conservación de la biodiversidad local. A continuación se muestra el calendario elaborado en la figura 4.

Figura 4. *Calendario agroecológico para la Daltonia, Ibagué, Tolima.*



Fuente: Las autoras (2024)

Por otra parte, los resultados mostraron que la familia opera bajo un modelo de trabajo colaborativo en el cual la toma de decisiones sobre las actividades agrícolas y el manejo de los recursos naturales se realiza de manera participativa y los roles dentro de la familia están distribuidos según la experiencia y disponibilidad, destacando la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre el manejo de los cultivos (periodos de descanso del terreno, actividades para su preparación, siembra, prácticas de manejo, cosecha y

comercialización de productos), labores de jardinería, arreglos y adecuaciones estructurales, de caminos y meliponicultura, la cual ocupa un lugar estratégico en el calendario agroecológico de la familia. Las abejas nativas no solo aportan a la polinización de los cultivos, sino que también representan una fuente complementaria de ingresos y productos como la miel y el propóleo. Este enfoque ha fortalecido la cohesión familiar y la resiliencia frente a los cambios climáticos y económicos, permitiendo una adaptación dinámica de las labores agrícolas

a lo largo del año, además de desarrollar actividades fuera del predio durante las épocas de descanso del suelo y los periodos vegetativos de los cultivos.

Conclusiones

La utilización de entrevistas semiestructuradas permitió documentar y sistematizar el conocimiento local de la familia García-Lagos, evidenciando la interacción entre los aspectos sociales y productivos en la gestión agroecológica de la granja Daltonia. El calendario resultante constituye una herramienta de planificación y transmisión de saberes, que articula la producción de cultivos de pancoger y la meliponicultura con la vida social y cultural de la familia, contribuyendo a la sostenibilidad y resiliencia del agroecosistema.

El proceso de construcción del calendario agroecológico fue participativo, permitiendo a los entrevistados reflexionar sobre los cambios en los ciclos agrícolas, la influencia de factores climáticos y la importancia de los saberes ancestrales en la toma de decisiones. La información recolectada fue organizada en torno a los principales hitos del ciclo agrícola (preparación del suelo, siembra, manejo, cosecha y postcosecha), integrando tanto las prácticas productivas como las celebraciones y actividades sociales que marcan el ritmo de la vida familiar y comunitaria.

Referencias bibliográficas

- FAO. (2022). *Experiencias de transición agroecológica en Colombia*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural de Colombia. Recuperado de http://sembrandocapacidades.fao.org.co/wp-content/uploads/2022/01/11_Experiencias-de-transicion-agroecologica-en-Colombia_compressed
- MADR, MAPA, ABC y FAO. (2022). *Proyecto Sembrando Capacidades: Innovación agroecológica y fortalecimiento de la agricultura familiar en Colombia*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural de Colombia. Recuperado de:
- Pratec. (s.f.). ¿Cómo elaborar el calendario comunal? Módulo virtual para la investigación de saberes ancestrales. Recuperado de <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/modulo-virtual-calendario-1-vp.pdf>.
- Vilá, B., & Arzamendia, Y. (2016). Construcción de un calendario ambiental participativo en Santa Catalina, Jujuy, Argentina. *Etnobiología*, 14(3), 71-83. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5768446.pdf>

Referencia

Dolly Katherine Ospina Pérez; Sandra Liliana Castillo Acosta & Johana Andrea Quiroga Colorado.
Construcción participativa de un calendario agroecológico.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 23-27

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Factores que inciden en el desarrollo de emprendimientos agroindustriales y culturales

Laura Beatriz Potes Ordoñez⁸

Tatiana Mejía Rondón⁹

Mónica Adriana Erazo Medina¹⁰

Introducción

Las grandes tendencias de oferta y demanda de productos han ocasionado transformaciones económicas y sociales en el contexto actual, donde el emprendimiento se ha establecido como una posibilidad para el desarrollo de los territorios. Los sectores agroindustrial y cultural se configuran como ejes estratégicos para su dinamización por su arraigo histórico y su identidad sociocultural. No obstante, la consolidación de estos emprendimientos no depende únicamente del interés individual, sino de un conjunto de factores estructurales, sociales, institucionales y personales que inciden en su sostenibilidad; además:

Territorios con base agroindustrial y con reconocimiento del patrimonio cultural ofrecen un escenario propicio para el análisis de estos factores, por lo que resulta pertinente comprender cómo los elementos subyacentes alrededor de estas iniciativas emprendedoras influyen en su configuración y consolidación en los sectores agroindustrial y cultural; pues, en el contexto colombiano, se evidencian desafíos estructurales como ausencia de mercado, falta de empleo, escasez de oportunidades económicas, entre otros. (Cajamarca, 2018)

En ese sentido, este estudio tiene como propósito examinar los factores que inciden en la configuración y desarrollo de los emprendimientos en estos sectores, reconociendo las dinámicas propias de su entorno. Desde un análisis descriptivo, de índole cualitativa, la identificación y análisis de los elementos aquí expuestos permiten aportar insumos para la formulación de políticas públicas, estrategias de apoyo y procesos de fortalecimiento institucional que contribuyan a su sostenibilidad en el mercado.

Fundamentación teórica

El emprendimiento ha dejado de ser entendido como una actividad individual para la obtención de ganancias, para ser visibilizado desde una mirada multidimensional que involucra el reconocimiento de las trayectorias personales, dinámicas colectivas y entornos institucionales para su configuración y desarrollo. En ese sentido, convergen no solo condiciones materiales, sino también capitales simbólicos y sociales que definen sus trayectorias.

En sectores como el agroindustrial, los emprendimientos enfrentan grandes desafíos en cuanto a las nuevas oportunidades de

8. Docente Fundación Universitaria de Popayán. laura.potes@docente.fup.edu.co

9. Docente Fundación Universitaria de Popayán. direccion.extyproyeccionsocial@fup.edu.co

10. Docente Universidad del Tolima. maerazom@ut.edu.co

negocio y a su vez que éstas sean sostenibles. Es por ello que representa la piedra angular de muchas economías para el desarrollo económico y la progresiva demanda de productos sostenibles (Farías et al., 2023). Por su parte, los emprendimientos culturales reconocen a los productos y servicios como una posibilidad para obtener recursos de manera responsable en una relación armónica con las actividades humanas y su entorno (Timarán et al., 2022). Así pues, ambos sectores comprenden que el ejercicio de emprender trasciende hacia propuestas que reconfiguran el territorio, pero que, al mismo tiempo, dinamizan lo económico, cultural y ambiental.

Estudios propuestos por Ramos et al. (2010); Starcher (2016); Makay & Döry (2023); Ghezzi et al. (2022) y Regil & Bautista (2023) reconocen factores como el valor agregado, las redes de apoyo, la formalización, el acceso a mercados y el uso de canales digitales que son determinantes en el desarrollo de este tipo de iniciativas. Además, la capacidad de adaptación ante crisis personales o estructurales también emerge como motor significativo en el desarrollo del emprendimiento (Shepherd et al., 2013). En ese sentido, estos aspectos contribuyen a la dinamización de las economías locales a través de la producción de bienes con identidad territorial y el aprovechamiento de recursos, pues el contexto influye significativamente en su desarrollo. En consecuencia, Haesbaert (2013) señala que el territorio, lleno de relaciones de poder y significados, incide en la manera en que los actores configuran su proyecto productivo.

Así las cosas, este sector entrelaza racionalidades económicas e historias de vida ancladas al territorio. Su emergencia no responde únicamente a impulsos de mercado o necesidad, sino también a procesos socioculturales. En este marco, los factores que lo configuran no pueden ser abordados de manera aislada, pues forman parte de un sistema que involucra la

articulación con dinámicas institucionales, redes sociales y narrativas de valor. De esta manera, este tipo de emprendimientos no solo genera bienes, sino que también produce territorio, en tanto reconfigura prácticas, sentidos y relaciones sociales desde lógicas de innovación, capacidad de adaptación y sentido de pertenencia a su contexto. Este enfoque permite comprender que se cataloga como un fenómeno donde lo productivo se entrelaza con lo político, lo simbólico y lo afectivo.

Metodología

El estudio es de carácter descriptivo y cualitativo, tomando como referencia los postulados de Hernández y Mendoza (2018) y Carhuanchó et al. (2019), orientado en estudiar la realidad desde su contexto natural y analizar el fenómeno de acuerdo con su significado. Bajo este criterio, se pudo comprender cómo los factores sociales, culturales y productivos configuran las trayectorias emprendedoras en el sector cultural y agroindustrial en la ciudad de Popayán. La técnica de recolección de la información estuvo determinada por los resultados de un cuestionario semiestructurado bajo una escala de clasificación de trece preguntas, entre ellas dicotómicas, descriptivas con opción de respuesta abierta, dirigido a emprendedores del departamento del Cauca, de los municipios de Popayán, El Tambo, Argelia, Rosas y Páez; territorios estratégicos en identidad cultural y agroindustrial, el cual incluyó asociaciones, marcas individuales y colectivos de producción.

Para la selección de los participantes, se trabajó con criterios de inclusión como sector económico, tipo de producto, específicamente en café, arte o cacao, y relato autobiográfico de trayectoria emprendedora que permitiera identificar elementos significativos de su historia, motivaciones y prácticas. En ese sentido, la muestra fue no probabilística, basada en la disponibilidad de los encuestados (Otzen

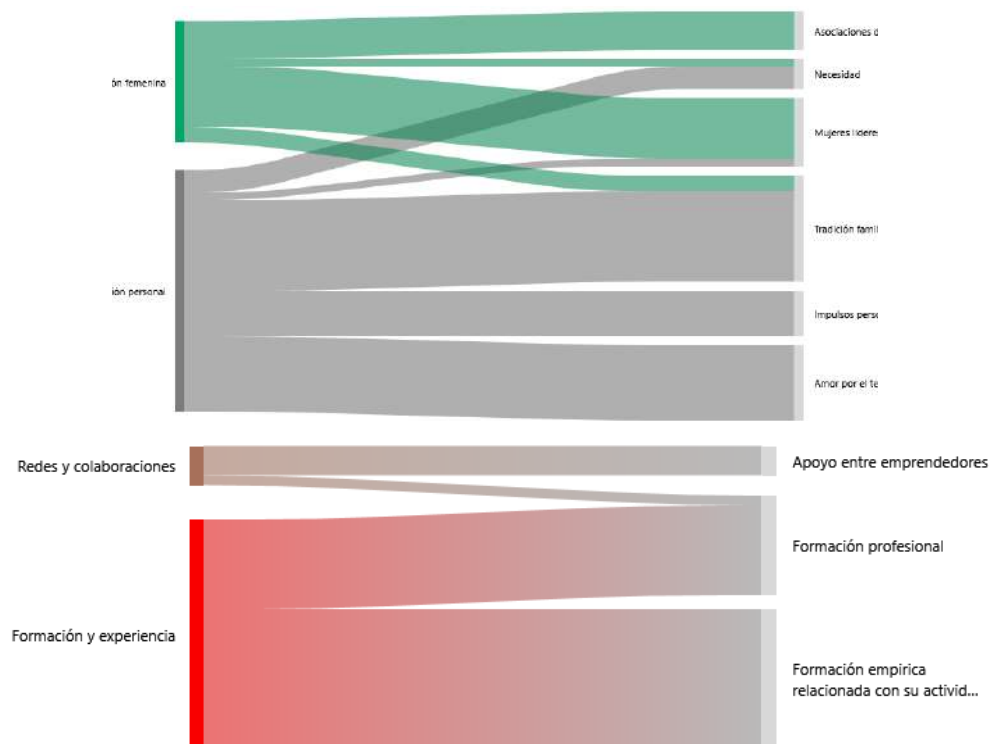
& Manterola, 2017), lo que permitió seleccionar un total de 76 emprendedores a través de técnicas de codificación temática con el uso del software Atlas.ti v25 y haciendo uso del análisis de contenido como medio para sistematizar la información procesada según lo propuesto por Herrera (2018).

Resultados y discusión

El emprendimiento, más allá de una actividad

económica, determina también historias de vida y los vínculos sociales que configuran la forma en que pueden ser gestionados para su permanencia en el mercado. De esta manera, los emprendimientos analizados evidencian diversas motivaciones y condiciones sociales que juegan un papel importante en la forma en que logran crecer y proyectarse a futuro. La figura 1 presenta los elementos más destacables en este componente.

Figura 1. Diagramas Sankey sobre condiciones sociales y trayectorias emprendedoras que configuran los emprendimientos.



Fuente: Los autores

De acuerdo con lo anterior, se puede resaltar que las tendencias de los discursos mostraron prevalencia en variables como la motivación personal. En esta categoría, se reconoce la tradición familiar y el amor por el territorio, las cuales vinculan componentes socioculturales, permitiendo mostrar el carácter arraigado de estos emprendimientos, que se puede evidenciar en este testimonio: “*Tras un accidente, encontré en el cacao una nueva forma de vida*”. De igual manera, se destacan las necesidades ante

crisis personales que enmarcan la capacidad de resiliencia de los emprendedores. Estas dinámicas reflejan cómo el emprendimiento, especialmente en ciudades intermedias y en municipios cercanos del departamento del Cauca, no solo responde a oportunidades económicas, sino también a aspectos emocionales (Palomeque et al., 2020), culturales y personales que le otorgan sentido y desarrollo. Otro de los aspectos que surgió fue la participación destacada de la mujer, bien sea

a título personal o a través de asociaciones femeninas; uno de los discursos enuncia lo siguiente: “Con AMCAPEC hemos logrado capacitaciones y apoyo para vender mejor”. Así pues, cada vez más la mujer se encuentra inmersa en el mundo empresarial, desempeñando un papel importante en la producción y/o comercialización exitosa de productos y servicios debido a su capacidad de adaptarse a diferentes entornos geográficos (Tonali et al., 2024). Además, se destacan las redes y asociaciones que reflejan el trabajo colaborativo. Estas redes se han convertido en una estrategia valiosa para generar aprendizajes significativos (Durand et al., 2024), lo que ha permitido el crecimiento de sus negocios, tal como lo expresa el siguiente testimonio: “Nos apoyamos entre varias mujeres, compartimos los insumos y vendemos juntas”.

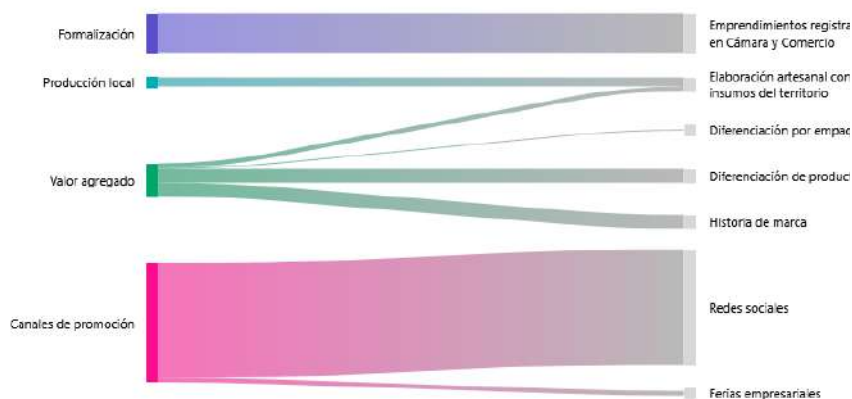
En este aspecto, se resalta también la formación y experiencia, que, como bien se muestra en el diagrama Sankey, se reconoce la combinación de saberes empíricos con la formación profesional, representando entonces un factor estratégico en el desarrollo de los emprendimientos, dado que permite que las personas puedan tomar decisiones con base en su trayectoria emprendedora y enfoques propios de la educación formal. Un participante manifestó lo siguiente: “Fue mientras estudiaba gastronomía

cuando descubrí no solo su potencial como negocio, sino también la riqueza del campo y la importancia de aprovechar al máximo cada parte del cacao”.

Cabe destacar que, si bien la formación profesional es relevante, la educación empresarial adquiere una relevancia particular cuando se trata de la aplicación de herramientas de gestión para que los emprendedores puedan adaptarse a los cambios y optimizar recursos. En ese sentido, los emprendimientos no solo logran mantenerse activos, sino que también alcanzan niveles de sostenibilidad al integrar conocimientos técnicos y trayectoria con competencias empresariales orientadas al largo plazo.

Ahora bien, en cuanto a las capacidades productivas y dinámicas de los emprendimientos, las categorías abordadas en este componente incluyeron formalización, canales de promoción, valor agregado y producción local, tal como se presenta en la figura 2. Estas dimensiones permiten valorar el estado actual de los emprendimientos en términos de su estructura organizativa, visibilidad en el mercado y vinculación con las prácticas de identidad y territorio, demostrando entonces su desarrollo y capacidad de articulación con el entorno institucional, comercial y comunitario.

Figura 2. Diagrama Sankey: dimensiones de consolidación productiva y comercial



Fuente: Los autores

En concordancia con lo anterior, se señala que más del 60% de los emprendimientos manifestaron estar formalizados en Cámara de Comercio, demostrando avances en institucionalización. Desde la postura de Potes et al. (2024), este constituye un paso inicial hacia la evolución empresarial, que puede extenderse hasta acciones a largo plazo orientadas hacia la sostenibilidad social y ambiental.

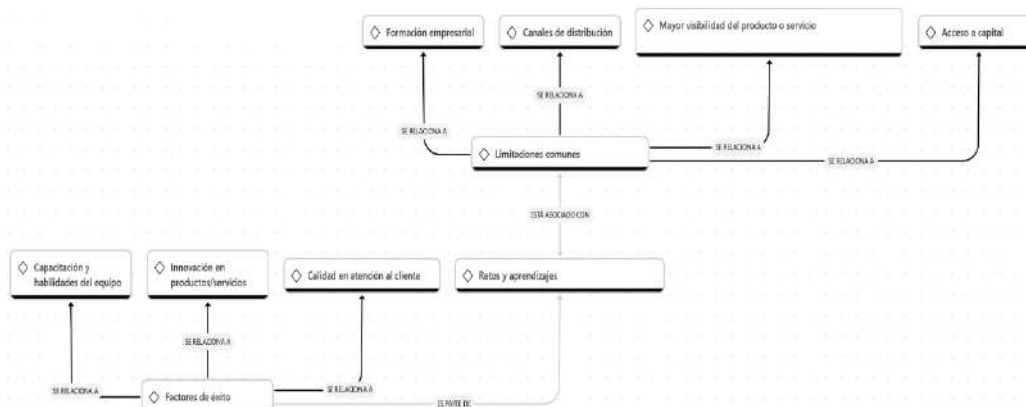
Por su parte, en materia de producción local, la preponderancia de los emprendimientos dio respuesta hacia la elaboración de productos elaborados de manera artesanal o en contextos familiares, lo cual tiene incidencia en el valor agregado de sus ofertas. Este componente refuerza el vínculo de los negocios con el territorio, de modo que se fortalece la identidad productiva y cultural. En articulación con ello, su oferta integra saberes tradicionales y elementos innovadores, para agregar valor específicamente en diferenciación de producto e historia de marca. En ese sentido, sus historias emprendedoras no solo representan un producto en cuestión, sino una narrativa de valores culturales y compromiso social, lo que ayuda a diferenciarse y conectar emocionalmente con el cliente. Un testimonio expresó lo siguiente: *“Artesanales Fralen es un emprendimiento dedicado a la elaboración de productos artesanales naturales como: productos derivados del café, mermeladas de café, cocadas de café, chocolates rellenos de mermeladas de café, bocadillos de café, champús y dulces tradicionales. Su compromiso con la calidad y el uso de ingredientes naturales lo*

distingue, ofreciendo productos auténticos y cuidadosamente elaborados”.

En coherencia con esa construcción de identidad y valor de marca, los emprendedores han adoptado las redes sociales como medio prioritario para visibilizar sus productos a través de plataformas como Facebook e Instagram por su accesibilidad y adecuación a sus recursos y su contexto. Por medio de estos canales de promoción, no solo dan a conocer la autenticidad de sus productos, sino que también muestran cercanía con el cliente a través de sus historias que dan sentido a sus emprendimientos; argumento que respalda Zamora (2024), al señalar que ofrecen una mayor interacción con los clientes y la posibilidad de medir en tiempo real los resultados.

Estos componentes de identidad, uso estratégico de redes sociales, se conectan con factores claves de éxito que los emprendedores han identificado: innovación en producto, calidad en atención al cliente y capacitación y habilidades de trabajo. Es por esto que han manifestado que estos aspectos ayudan a la configuración de sus emprendimientos y a su capacidad para diferenciarse en el mercado. No obstante, también surte limitaciones estructurales identificadas, las cuales restringen posibilidades de mayor crecimiento, como la formación empresarial, el acceso limitado a financiamiento, mayor visibilidad de su producto en otros mercados o las dificultades para ampliar canales de distribución, tal como se evidencia en la siguiente red semántica.

Figura 2. Diagrama Sankey: dimensiones de consolidación productiva y comercial



Fuente: Los autores

En ese sentido, los factores de éxito identificados posibilitan que su propuesta de valor fortalezca el posicionamiento de sus emprendimientos desde diferentes frentes. En primer lugar, la construcción simbólica y narrativa que proyecta autenticidad y sentido de pertenencia, elementos clave de diferenciación para incursionar en mercados saturados o reducidos. En segundo lugar, la calidad en atención al cliente permite humanizar el servicio de modo que la experiencia de compra se convierte en una extensión de los valores del emprendimiento. Finalmente, la capacitación y habilidades de equipo permiten la adquisición de herramientas de adaptación al entorno; aunque este componente requiere fortalecimiento a través de procesos más estructurados desde el punto de vista de formación empresarial, aspecto que fue objeto de reflexión crítica por parte de los propios emprendedores.

Además, las limitaciones reflejadas en la red semántica y que se alinean con la postura de Ramírez (2021), condicionan el desarrollo pleno del emprendimiento, pues es aquí donde relevan la necesidad de fortalecer capacidades organizativas, acompañamiento institucional y mayor articulación entre redes de apoyo; no solo con los mismos emprendedores, sino entre actores institucionales como Universidad-Empresa-Estado para potencializar el impacto de sus esfuerzos, pues aún queda por avanzar.

Conclusiones

Los hallazgos visibilizan que el emprendimiento en los sectores agroindustrial y cultural en el departamento del Cauca se ve permeado por factores que involucran dimensiones económicas, simbólicas y territoriales. Más allá de una actividad netamente económica, los emprendimientos reflejan historias personales, vínculos comunitarios y estrategias adaptativas propias de su contexto.

La motivación personal, el sentido de pertenencia al territorio y la tradición familiar se establecen como motores significativos de la actividad emprendedora. A su vez, factores como la formación profesional, la articulación con redes colaborativas y el uso de herramientas digitales son elementos relevantes en su consolidación. La participación femenina se destaca no solo en términos de liderazgo, sino también como agente dinamizador del tejido productivo.

Aunque los emprendedores reconocen la capacitación, la consolidación de habilidades del equipo, la innovación de sus productos y servicios, la calidad de atención del cliente, aún persisten fallas estructurales como el limitado acceso a financiamiento, la escasa formación empresarial y la débil articulación institucional. Es por ello que se hace necesario fortalecer políticas públicas que reconozcan las particularidades del emprendimiento territorial y promuevan estrategias de acompañamiento integral que potencien su impacto económico, social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Cajamarca, R. (2018). *El agroempresarial y la agroindustria: caminos para el progreso, la inclusión social y la sostenibilidad*. (CEP-Banco). Bogotá: Instituto de Ciencia Política Hernán Echacarría Olózoga. Disponible en: <https://repositorio.fedepalma.org/handle/123456789/79117>
- Carhuanchu, I. M., Nolazco, F. A., Sicheri, L., Guerrero, M. A., & Casana, K. M. (2019). *Metodología para la investigación holística*. Editorial Uíde, 123.
- Durand, M., Yarasca, C., & Pucuhuayla, R. (2024). Trabajo colaborativo: estrategia de enseñanza del inglés en estudiantes peruanos. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 141–157. Disponible en: <https://doi.org/10.35290/RCUI.V11N3.2024.1107>
- Fariás, M. Y., Rivadeneira, C., & Zambrano, A. V. (2023). La innovación y el emprendimiento en el sector agroindustrial del cantón Chone, Manabí - Ecuador. *Journal Business Science - ISSN: 2737-615X*, 4(1), 46–64. Disponible en: <https://doi.org/10.56124/JBS.V4I1.0004>
- Ghezzi, P., Hallak, J. C., Stein, E. H., Ordoñez R., Salazar, L., y Invest, I. (2022). *Competir en la agroindustria: estrategias empresariales y políticas públicas para los desafíos del siglo XXI*. Disponible en: <https://doi.org/10.18235/0004347>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education, ISBN: 9978-714
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Makai, A. L., & Dory, T. (2023). Perceived university support and environment as a factor of entrepreneurial intention: Evidence from Western Transdanubia Region. *PLoS ONE*, 18(6), junio. Disponible en: <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0283850>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población en estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palomeque, M. E., Plaza, J. J., & Tapia, N. J. (2020). La inteligencia emocional y el emprendimiento: breve acercamiento para su comprensión. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 281–287. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400281&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Peimbert, G. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15). Disponible en: <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/401>
- Potes, L. B., Castrejón, M. N., & Collazos, J. C. (2024). Formalización empresarial y su contribución al manejo del espacio público en plazas de mercado. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(4), 213–227. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9857485&info=resumen&idioma=SPA>

- Ramírez, A. A. (2021). Factores que limitan el emprendimiento en América Latina. *Universidad Galileo*, ISSN: 2395, 1–17. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/366570362_Factores_que_limitan_el_emprendimiento_en_America_Latina
- Ramos, A. R., Medina, J. A., Lorenzo, J. D., & Ruiz, J. (2010). What you know or who you know? The role of intellectual and social capital in opportunity recognition. *International Small Business Journal*, 28(6), 566–582. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0266242610369753>
- Regil, I., & Bautista, E. (2023). Ecosistema de los bio y agroemprendimientos en la región occidente de México. En *Universidad del Valle de Atemajac*. Disponible en: <https://biblioteca.univa.mx/Investigacion/Libros/116678.pdf>
- Shepherd, D. A., Haynie, J. M., & Patzelt, H. (2013). Project failures arising from corporate entrepreneurship: Impact of multiple project failures on employees' accumulated emotions, learning, and motivation. *Journal of Product Innovation Management*, 30(5), 880–895. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jpim.12035>
- Starcher, S. L. (2016). Estrategias de sostenibilidad para productores agrícolas de valor agregado en el valle de San Joaquín de California. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. Disponible en: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3235>
- Timarán, A. P., Ortega, R., & Ascuntar, M. C. (2022). El emprendimiento cultural y su relación con los nuevos escenarios económicos y sociales. *Tendencias*, 23(2), 220–245. Disponible en: <https://doi.org/10.22267/RTEND.222302.207>
- Tonali, T., Cabrera, G., Castillo, V. R., Gallardo, M., & Roldán, E. (2024). La profesionalización como factor clave en la competitividad de emprendimientos femeninos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 3116–3127–3116–127. Disponible en: <https://doi.org/10.56712/LATAM.V5I1.1820>
- Zamora, A. (2024). Estrategias de marketing digital para pequeñas y medianas empresas (PYMEs). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 3590–3602–3590–127. Disponible en: <https://doi.org/10.56712/LATAM.V5I5.2881>

Referencia

Laura Beatriz Potes Ordoñez; Tatiana Mejía Rondón & Mónica Adriana Erazo Medina. ***Factores que inciden en el desarrollo de emprendimientos agroindustriales y culturales.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 28-35

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Análisis de las concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la estequiometría

*Ginna Zureila Rojas Bernal¹¹
Luis Alfonso Montoya Sánchez¹²*

Introducción

La enseñanza de la química, especialmente en el área de la estequiometría, ha sido históricamente un reto en la educación media en Colombia, debido a que es una de las temáticas que abarca gran cantidad de conceptos y requiere de la apropiación de estos para ser identificados y manejados en diferentes contextos. La didáctica es necesaria para generar nuevas estrategias para el aprendizaje como una de las temáticas más importantes y complejas, igual que en las demás ciencias exactas. Teniendo en cuenta que la tecnología avanza constantemente y a grandes escalas, se hace necesaria la implementación de nuevos modelos de educación, incentivando el aprendizaje y mejorando sus resultados. Los estudiantes suelen percibir la química como abstracta y difícil, lo cual impacta negativamente su motivación y rendimiento.

Este estudio busca analizar las concepciones que tienen, tanto docentes como estudiantes, sobre la enseñanza y el aprendizaje de este contenido, y cómo dichas concepciones inciden en los procesos educativos.

Método

Las concepciones que se difunden en el aprendizaje y la enseñanza de la estequiometría,

desde hace varios años, han provocado controversia, pues las mismas se han llegado a confundir con conceptos. Hoy deben tenerse claros los términos para evitar inconvenientes a la hora de la aplicación metodológica y las prácticas pedagógicas puestas en marcha durante las clases.

En ese sentido, este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo, y el análisis de contenido juega un papel fundamental en la investigación cualitativa, ya que se recogen datos que reflejan la vida de la sociedad. Las ideas expresadas pueden tener tanto un objetivo descriptivo como inferencial, y pueden utilizarse tanto técnicas de análisis cuantitativo como técnicas de análisis cualitativo. Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes y a estudiantes de los grados décimo y once, las cuales fueron transcritas y analizadas mediante el software Atlas.ti. Las categorías de análisis incluyeron: concepciones de la estequiometría, prácticas pedagógicas, ayudas educativas, motivación y evaluación.

Resultados

Concepciones de los docentes

Los docentes tienen una visión funcional de la estequiometría centrada en el cálculo y el

11. Especialistas en Pedagogía Universidad del Tolima. gzrojasb@ut.edu.co

12. Especialistas en Pedagogía Universidad del Tolima.

balanceo de ecuaciones químicas. Además, los docentes dejan ver su carácter reduccionista de la enseñanza de este tema, en parte debido al deseo de los docentes para que el estudiante construya a partir de estas su conocimiento con el acompañamiento de las actividades, consultas, laboratorios y tareas que serán objeto de discusión más adelante.

Algunos emplean recursos motivadores como experimentos llamativos de “química mágica”, pero estas prácticas no son sistemáticas ni siempre integradas al currículo. Las concepciones que tienen los docentes acerca de la evaluación, en su mayoría, son de alta flexibilidad y se tienen en cuenta aspectos de pruebas periódicas como las actividades, laboratorios y tareas; incluso hasta el simple hecho del paso al tablero es evaluado como participación.

Concepciones de los estudiantes

Los estudiantes manifiestan un conocimiento fragmentado del tema. Reconocen la utilidad de la estequiometría, pero encuentran dificultades con el lenguaje simbólico de la química, el mol y las conversiones.

La mayoría de los estudiantes expresan que las evaluaciones formales tienen más importancia, las cuales son tipo las pruebas de estado (Icfes); sin embargo, las tareas, actividades y laboratorios también son evaluados. Hay opiniones que dejan ver cierto descontento por parte de los estudiantes de la forma como son evaluados y perciben las evaluaciones como poco representativas del proceso de aprendizaje. Las motivaciones intrínsecas por parte de los docentes hacia los alumnos son un aspecto clave que influye en el aprendizaje escolar. En general, los estudiantes han percibido el esfuerzo por parte de los profesores al momento de motivarlos con frases al iniciar la clase, revelando que les han servido en determinados momentos. Igual, intercambiar las clases con laboratorios con un

trasfondo “mágico” despierta en los estudiantes un poco de interés extra, por conocer más acerca de un tema en particular.

Relación entre concepciones

En cuanto a la relación de las prácticas pedagógicas y las ayudas educativas implementadas por el docente, se encontró una relación directa entre las concepciones de alumnos y docentes; no obstante, cabe resaltar que en un caso particular las prácticas pedagógicas de uno de los docentes no eran consecuentes con las concepciones de los alumnos. Aunque este utilizaba las distintas mediaciones tecnológicas, no ha logrado conectar empáticamente con los alumnos para incentivar el aprendizaje por parte de los estudiantes, lo cual se ha generado en gran medida por demostrarles inseguridad y un dominio no muy amplio acerca de las temáticas, pero las metodologías tradicionales aún predominan. Por ende, existe un desfase entre lo que los docentes creen que enseñan y lo que los estudiantes realmente comprenden.

Discusión

Los resultados del estudio confirman que las concepciones pedagógicas de los maestros tienen un impacto directo en la actitud y el rendimiento de los estudiantes. La escasez de métodos activos y significativos hace que sea imposible adquirir conceptos de estequiometría de manera efectiva. A pesar de que algunos maestros tienen un talento real y creatividad, es crucial implementar estrategias didácticas de manera sistemática que deriven directamente de los postulados del enfoque del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel.

Conclusiones

Las concepciones docentes sobre la enseñanza de la estequiometría, aunque en algunos casos innovadoras, no siempre logran superar la tradición de la clase magistral.

Las concepciones estudiantiles se ven afectadas por una comprensión parcial del contenido y una evaluación centrada en pruebas estandarizadas. Es necesario fortalecer la formación docente en didácticas activas y fomentar una evaluación más formativa e integral.

Diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que vinculen la estequiometría con experiencias cotidianas.

Promover el uso formativo de las tecnologías en el aula.

Recomendaciones

Ampliar la muestra a otras instituciones educativas del municipio para validar los hallazgos.

Referencias bibliográficas

Aignerren, M. (2010). *Análisis de contenido*. La Sociología en sus escenarios (6).

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barrantes, M., & Blanco, L. J. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 241–250.

Cárdenas, S. F. A., & González, M. F. (2006). *Dificultades de aprendizaje en química: Caracterización y búsqueda de alternativas para superarlas*. Universidad de La Salle.

Guisado García, A. F. A. (2014). *Diseño de una estrategia didáctica basada en analogías para motivar el aprendizaje de la estequiometría* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales*.

Ponte, J. P. (1992). Concepciones de los profesores de matemáticas sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Educación*, 298, 39–50.

Zuluaga, O. L. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361–385.

Referencia

Ginna Zureila Rojas Bernal & Luis Alfonso Montoya Sánchez. *Análisis de las concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la estequiometría*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 36-38

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Cartografía territorial sobre barreras de acceso en salud en el municipio de Ricaurte

*Pedro Antonio Acevedo Chaparro*¹³

*Diana Fique Ortega*¹⁴

*Lucía Cristina García Acosta*¹⁵

Introducción

El propósito de este documento es exponer un texto reflexivo que surgió a partir de un ejercicio académico en el marco del semillero de investigación “HUMANIUNAD” de la Escuela de Ciencias de la Salud - ECISA de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Este se gestó desde el interés de los estudiantes por reconocer las necesidades territoriales alrededor de los servicios de salud para el caso del Municipio de Ricaurte (Cundinamarca) y la inmersión de aprendizaje situado de la investigación, como parte de la aproximación metodológica a la Investigación Acción Participativa (IAP) y al uso de herramientas como la cartografía para la gestión en salud. Para ello, se inició la identificación de las principales barreras de acceso de orden geográfico que afectan la prestación de los servicios de salud en este municipio, partiendo de que la accesibilidad geográfica es considerada un determinante de la salud, que requiere acción intersectorial y es fundamental para el acceso universal a la atención en salud (Cuervo et al., 2022).

Este ejercicio investigativo se enmarca en una metodología de alcance exploratorio, mixto, con método de IAP y el uso de la técnica de recolección de datos como grupos focales y diagrama de flujo de problemas (árbol de problemas); además, mediante estrategia institucional de vida académica de la UNAD denominada Comunidades de Interacción y Participación Académica y Social - CIPAS Territorial, en la que se promueve la participación de los estudiantes en la identificación de problemas, oportunidades en sus territorios y la construcción de acciones solidarias. Estos espacios son considerados como “verdaderos motores de innovación y cambio, promoviendo la gestión colectiva del conocimiento y la colaboración interdisciplinaria en la búsqueda de soluciones sostenibles y transformadoras para los desafíos contemporáneos” (UNAD 2024).

A continuación se presentarán una serie de reflexiones del resultado del ejercicio territorial ejecutado con algunos de los miembros del Comité de Vigilancia Epidemiológica

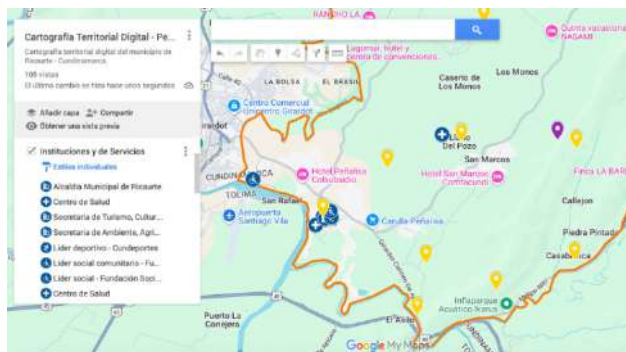
13. Estudiante programa administración en salud UNAD. paacevedoc@unadvirtual.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3487-4090>

14. Docente ECISA UNAD. diana.fique@unad.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0435-5768>

15. Docente consejería académica UNAD. lucia.garcia@unad.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4581-7754>

y Desarrollo Rural; Cundeportes, Fundación Sin Fronteras por Colombia, Fundación Social Santa María Centro Día, Centro de Salud Manuel Sur y Centro de Salud Llano del Pozo.

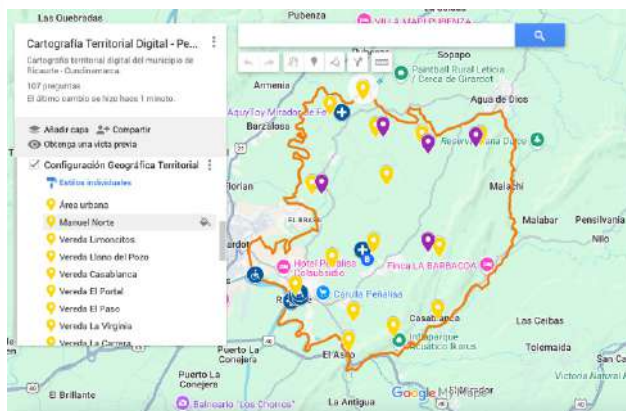
Figura 2. Capa 2- Instituciones y servicios.



Fuente: Los autores.

La tercera capa es la de Configuración Geográfica Territorial, que identificó la Zona Urbana y la Zona Rural con las Veredas: Manuel Norte, Limoncitos, Llano del Pozo, Casablanca, El Portal, El Paso, La Virginia, La Carrera, San Francisco, Cumaca, Las Varas, Callejón, La Tetilla y Manuel Sur.

Figura 3. Capa 3- Configuración geográfica territorial.

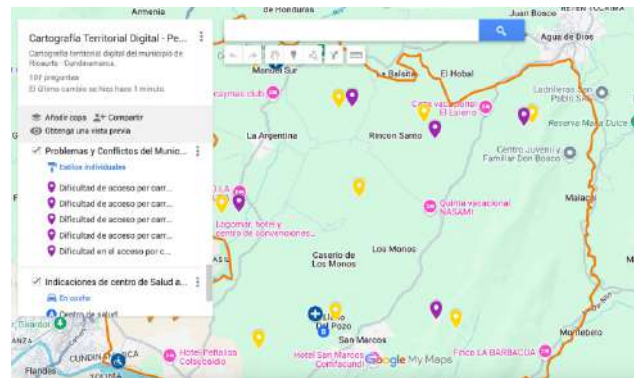


Fuente: Los autores.

La cuarta y última capa es la de problemas y conflictos del municipio, en la cual se identificaron las zonas con dificultades de acceso vial que impiden que lleguen los servicios de salud o que puedan desplazarse fuera de dichas áreas para acceder a ellos. Entre esas veredas

encontramos que tienen dificultades de acceso vial la vereda La Tetilla, vereda La Carrera, vereda San Francisco, vereda Callejón y vereda Cumaca.

Figura 4. Capa 4- Problemas y conflictos del territorio.



Fuente: Los autores.

Ahora bien, durante el desarrollo de la construcción cartográfica, las principales barreras geográficas identificadas fueron las siguientes:

El municipio de Ricaurte cuenta con una amplia zona rural y se evidencia que la población se encuentra dispersa y lejana. Por lo tanto, la atención oportuna a esta población en temas de salud no se lleva a cabo, ya que todos los servicios o la mayoría se encuentran en la zona urbana. La distancia es una problemática de accesibilidad a los servicios de salud. (Restrepo et al., 2018). Algunas de las vías que comunican a zonas rurales con la zona urbana no se encuentran en un estado adecuado para ser transitadas y, por ende, impiden que el transporte y acceso de servidores del área de salud o pacientes puedan desplazarse a las comunidades o a los centros de salud. Esto genera ineficacia en la prestación del servicio o el acceso a él. (Departamento Nacional de Planeación, 2018).

Como el municipio cuenta con pocas opciones para transportarse, debe acceder a las opciones públicas que en ocasiones tampoco llegan a la zona rural en su totalidad, lo que hace que la

población deba acceder a servicios informales que pueden acarrear gastos económicos elevados e inseguridad. Las fuertes lluvias o cualquier situación que se genere por cambios climáticos impiden el desplazamiento a las veredas o para salir de ellas, obstaculizando el acceso a los servicios de salud. Los recursos humanos y la limitada disponibilidad en la zona rural enfatizan el poco o casi nulo acceso a salud que las veredas del municipio tienen.

Como se puede vislumbrar, la presencia de barreras de acceso, en especial geográficas, es una problemática que afecta al sistema de salud colombiano, como el caso de este municipio, en el cual las instituciones prestadoras de servicios de salud son escasas y el bienestar de sus habitantes se puede ver afectado directamente, trayendo consigo el aumento de enfermedades, atenciones inoportunas, ausencia de tratamientos y afectaciones psicosociales que impactan tanto la salud individual como la colectiva de la población del municipio.

Entre las problemáticas identificadas, entonces, se puede concluir que, aunque en el ASIS (2023) se menciona que el municipio cuenta con adecuadas vías de acceso a zonas aledañas, no hace referencia al estado de las vías que conducen de la zona urbana a la zona rural del municipio, y no se mencionan las acciones en salud ejecutadas de manera extramural por parte de la ESE. Las Empresas Administradoras de Planes de Beneficios (EAPB) no tienen un gestor constante en el municipio; por tanto, la población debe desplazarse a Girardot para realizar trámites administrativos y existe insuficiencia en la red de prestación de servicios de salud, lo que lleva a la falta de acceso y oportunidad en la prestación de los servicios de salud.

La cartografía como herramienta para la gestión territorial en salud

Utilizar la cartografía como herramienta para la gestión territorial en temas de

salud, específicamente en lo que refiere a la accesibilidad, se convierte en un ejercicio metodológico que aporta a la sistematización a través de la representación gráfica que aporta a la recolección de datos, el reconocimiento de las problemáticas desde la comunidad y el accionar de estrategias que mitiguen las situaciones. Las dinámicas sociales, los grupos focales y el encuentro con profesionales en el área de la salud del municipio propician un reconocimiento de las realidades sociales del municipio, llevando a la transformación social.

Betancurth, Vélez & Sánchez (2023) señalan que en un contexto globalizado, el uso de mapas digitales aporta a los procesos de valoración, participación comunitaria y la sinergia con el entorno; pero a su vez resaltan que la georreferenciación es un medio, más no un fin, convirtiéndose en una herramienta para el empoderamiento comunitario y útil para los tomadores de decisiones, posibilitando orientar intervenciones más efectivas en las que los diferentes actores y sectores pueden ser involucrados.

La cartografía territorial, dentro del ejercicio de la IAP, permite reconocer aquellas realidades escondidas que generan problemáticas sociales y que, a través de un elemento visual, facilitan analizar a fondo sus causas y proponer acciones que mitiguen la situación. Este tipo de acciones genera transformación de las realidades desde un liderazgo participativo que enfoca sus esfuerzos en entender a las comunidades, haciéndolas protagonistas del proceso. El intercambio de conocimiento y el reconocimiento de las necesidades posibilitan el cambio y el desarrollo social. En este caso, específicamente, el acceso a los servicios de salud del municipio, qué hacer y en qué enfocarse para lograr cubrir a toda su comunidad.

En este caso, la cartografía territorial permitió que la comunidad entendiera su realidad frente a

la accesibilidad en servicios de salud y tener un punto de partida más claro con el fin de gestionar acciones para el cambio, propuestas o proyectos que propendan mitigar la problemática. La cartografía se considera una herramienta que promueve en las comunidades la reflexión colectiva, el intercambio de saberes y prácticas, así como el análisis de su entorno cotidiano, contribuyendo a la construcción de rutas de vida a nivel comunitario y en el contexto de salud (Betancurth et al., 2020).

Conclusiones

Continúa vigente lo enunciado por Vélez, quien afirma que “en una sociedad que merezca llamarse justa debe existir un entendimiento claro acerca de las necesidades de protección del derecho a la salud” (2015); por tanto, el acceso a los recursos, entre los que se encuentra el acceso a los servicios de salud, se torna como una condición necesaria de justicia social. Así que es una necesidad territorial y de gestión de la salud abordar dichas problemáticas para generar estrategias que faciliten la identificación de problemáticas con participación comunitaria, faciliten el acceso, fortalezcan la prestación y la calidad de los servicios de salud.

Las barreras de acceso en salud no solo comprometen la salud individual, sino que también repercuten directamente en el bienestar colectivo y el desarrollo socioeconómico del municipio. Al identificar y analizar estas barreras, este ejercicio investigativo no solo contribuye a visibilizar las necesidades en salud, sino que también ofrece recomendaciones prácticas que se alineen con los objetivos de desarrollo sostenible y de esta manera mejorar el acceso y la calidad de los servicios de salud en el municipio, promoviendo así una mayor equidad y una mejor calidad de vida para todos sus habitantes. Para el caso de las barreras geográficas en los diferentes territorios, es crucial el análisis de estas para comprender las limitaciones que enfrenta la comunidad

para la obtención de los servicios de salud, especialmente en las zonas rurales y dispersas.

Entre las recomendaciones del Instituto Nacional de Salud (2022) se enfatiza en la organización y recursos del sistema e insta a: “establecer la cantidad necesaria de servicios e infraestructura de atención (primaria y especializada) y su distribución de acuerdo con la necesidad, densidad poblacional y dispersión geográfica”, a “estimular el uso y apropiación social de las acciones preventivas mediante equipos transdisciplinarios encargados de realizar intervenciones comunitarias en los entornos en donde transcurre la vida de las personas, principalmente en territorios con amplia dispersión geográfica, de manera que el acceso a estos servicios no este supeditado al necesario desplazamiento de los individuos a las instalaciones sanitarias”, y “garantizar en el área rural el acceso y la prestación del servicio y que en las áreas urbanas los servicios no sean concentrados en una zona particular”. Lo anterior nos invita a considerar que la gestión territorial en salud debe responder a las particularidades locales o realidades territoriales, las cuales se pueden identificar con la participación de los actores en salud, con la comunidad y con acciones colaborativas interinstitucionales que aporten a la caracterización territorial, para que durante la planeación se tomen decisiones sectoriales en coherencia con las necesidades identificadas, para el logro de acciones en salud efectivas y pertinentes para la comunidad.

Proponer estrategias basadas en la evidencia es fundamental para desarrollar políticas públicas efectivas que reduzcan significativamente las barreras y mejoren el acceso a los servicios de atención en salud de la comunidad. En este sentido, el uso de herramientas como la cartografía territorial en el contexto sanitario permite contar con información precisa, resultado de construcciones colaborativas, participativas, situadas y contextualizadas, que

visibiliza y representa gráficamente la realidad de diversas situaciones de salud.

Este ejercicio nos acerca a repensar la justicia social, donde el aspecto geográfico es de importante análisis para reconocer situaciones que podrían ser inicuas y que generan otras problemáticas. El acceso a la salud es un derecho fundamental y este tipo de ejercicios aproxima a la comunidad a reconocerse y a generar transformación social.

Este tipo de experiencias promovidas desde la estrategia académica de semilleros de investigación y CIPAS Territoriales permiten al estudiante realizar la construcción de lecturas territoriales en salud, fomentando la descripción de las realidades sociales, usando la tecnología, el diálogo y la construcción colaborativa para conocer la visión de los protagonistas del territorio y promover acciones solidarias para la transformación social y la gestión territorial en salud.

Referencias bibliográficas

- Betancurth Loaiza, D. P., Vélez Álvarez, C., & Sánchez Palacio, N. (2020). Cartografía social: construyendo territorio a partir de los activos comunitarios en salud. *Entramado*, 16(1), 138–151. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6081>
- Betancurth, D., Vélez, C. y Sánchez, N. (2023). La georreferenciación al servicio de la salud, una experiencia desde los activos comunitarios. *Anfora*, 30 (54), 236-253. Disponible en: <https://doi.org/10.30854/anf.v30.n54.2023.912>
- Cuervo, L. G., Martínez-Herrera, E., Cuervo, D. & Jaramillo, C. (2022). Improving equity using dynamic geographic accessibility data for urban health services planning. *Gaceta Sanitaria*, 36(6), 497–499. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.05.001>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Mejoramiento de vías terciarias – vías de tercer orden* (Versión 1.0). Disponible en: <https://proyectostipo.dnp.gov.co/index.php?id=125%3Amejoramiento-de-vias-terciarias-vias-de-tercer-orden>
- Instituto Nacional de Salud. (2022). *Acceso a servicios de salud en Colombia*. Disponible en: <https://www.ins.gov.co/Direcciones/ONS/Informes/11.%20Acceso%20a%20servicios%20de%20salud%20en%20Colombia.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s. f.). *Atributos de la calidad en la atención en salud*. <https://www.minsalud.gov.co/salud/paginas/atributos-de-la-calidad-en-la-atenci%C3%93n-en-salud.aspx>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Nueva propuesta para transformar entre todos el sistema de salud en Colombia*. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/nueva-propuesta-para-transformar-entre-todos-el-sistema-de-salud-en-colombia.aspx>
- Restrepo-Zea, J. H., Agudelo-Cifuentes, Y., & Atehortúa-Hurtado, F. (2018). Barreras geográficas para el acceso a los servicios de salud en el contexto rural colombiano. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 17 (35), 1-18.

Naciones Unidas, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2020). *Observación general N.º 14: El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud* (artículo 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) (E/C.12/2000/4). Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1451.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2024). *Lineamientos para la gestión de la vida académica -VA- hacia la UNAD 5.0.*

Vélez-Arango, A. L. (2015). El derecho a la salud: una visión a partir del enfoque de capacidades. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 93–100. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.19801>

Referencia

Pedro Antonio Acevedo Chaparro; Diana Fique Ortega & Lucía Cristina García Acosta. ***Cartografía territorial sobre barreras de acceso en salud en el municipio de Ricaurte.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 39-45

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Representaciones sociales en la formación ciudadana

Daihanna Sofia Vanegas García

Introducción

El estado del arte se desarrolla bajo la premisa de que la formación ciudadana constituye un componente social en la educación en las sociedades contemporáneas. Este proceso no solo se limita a la transmisión de conocimientos sobre derechos y deberes, sino que integra la construcción de identidades sociales y la promoción de valores democráticos. Las representaciones sociales, entendidas como los conjuntos de creencias, actitudes y valores compartidos por un grupo, juegan un papel crucial en este proceso educativo, ya que influyen en cómo los individuos comprenden y se relacionan con su entorno social y político.

El principal objetivo de esta investigación es proporcionar fundamentos teóricos frente al estado del arte con los conceptos de representaciones sociales, la formación ciudadana y la ciudadanía en diversos contextos, con un enfoque especial en el ámbito académico. Se busca fortalecer el entendimiento de estos conceptos y sus desarrollos a lo largo del tiempo en diferentes investigaciones y áreas de la sociedad. La importancia de esta investigación radica en las indagaciones y sus aportaciones teóricas en el estudio de la "incidencia de las ciencias sociales en la enseñanza y la formación ciudadana". A partir de estos conceptos y sus desarrollos históricos, se logra concretar los

ideales que se desean abordar en la tesis, así como reconocer el recorrido de las investigaciones hasta la actualidad.

La estructura del estado del arte inicia con un resumen donde encontrará sustancialmente el contenido del texto, seguido de la introducción, metodología lograda para realizar el análisis documental, conclusión y bibliografía, claramente estructurado en un orden de importancia para el lector. La metodología de este estado del arte se desarrolló en tres fases:

1. Rastreo bibliográfico: Se recopilaron tesis internacionales, nacionales (Colombia) y locales (Tolima), relevantes para los conceptos clave del estudio.
2. Análisis de fichas de lectura: Se sintetizó información sobre representaciones sociales, ciudadanía y formación ciudadana en fichas con problemáticas, objetivos y conclusiones.
3. Análisis documental: Se examinaron las investigaciones enfocándose en la enseñanza y aprendizaje de las representaciones sociales en la formación ciudadana.

Esta metodología permitió construir un análisis sólido, identificando tendencias y vacíos

24. Estudiante de la Maestría en educación. Universidad del Tolima. dsvanegasg@ut.edu.co

investigativos. El análisis se desarrolló a través de un diálogo crítico entre los conceptos de representación social y formación ciudadana, abordados en tres dimensiones: educativa, personal y familiar.

En los últimos años, las investigaciones en educación han evolucionado significativamente, influenciadas por nuevas teorías y las cambiantes necesidades sociales. Este progreso ha permitido explorar aspectos como la ciudadanía, las representaciones sociales y el civismo desde enfoques innovadores, pero aún persisten desafíos que requieren atención. A continuación, se presentan las principales categorías analizadas.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales varían según el contexto. Balduzzi (2011), en su investigación "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", busca reconocer estas representaciones como reflejo de la evolución del papel de la escuela y la educación. También analiza cómo influyen en los roles y responsabilidades de docentes y estudiantes. Para la autora, las representaciones sociales son una forma de conocimiento ordinario, construido y compartido socialmente. Es así como analiza cómo las representaciones sociales, construidas y compartidas socialmente, reflejan la evolución del rol de la escuela e influyen en docentes y estudiantes. Destaca su función mediadora en la educación al conectar el conocimiento académico con el saber cotidiano, adaptándose a contextos específicos y a prácticas sociales en constante cambio.

Molano (2017), por su parte, define las representaciones sociales como una síntesis entre experiencias individuales y colectivas, especialmente en contextos académicos. En su estudio con estudiantes de una escuela normal en el Tolima, analiza cómo se representan la enseñanza y el aprendizaje. Señala que estas

representaciones surgen de la interacción social y reflejan tanto vivencias personales como influencias del entorno. Por su parte, Martínez (2018), en "Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes del Colegio Retos de Bogotá", analiza cómo los estudiantes perciben la ciudadanía y la influencia del contexto socioeconómico. Encuentra que la participación, identidad y pertenencia están ligadas al sistema educativo, reflejadas en prácticas como la personería y representación estudiantil. Estas experiencias forman parte de la enseñanza tradicional en ciencias sociales, como democracia o la Cátedra de Paz. Martínez señala que los discursos estudiantiles responden a una escuela tradicional que busca formar en valores democráticos. Concluye que la mayoría de los estudiantes adoptan una visión republicana de ciudadanía, centrada en los derechos y, en menor medida, en los deberes.

Formación ciudadana

La investigación de Vallejos (2016), "Supuestos y marcos conceptuales de formación ciudadana", busca relacionar las percepciones docentes con la práctica de la ciudadanía en el aula e identificar las dificultades para promoverla en contextos escolares. La autora resalta que en América Latina se reconoce la escuela como un espacio clave para la formación ciudadana. En el caso de Chile, señala que el gobierno de Michelle Bachelet propuso un Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos, fortaleciendo su presencia en el currículo escolar de básica y media. Este plan tiene como objetivo enmarcar un cambio en las dinámicas sociales que se presentan en los establecimientos académicos del país, evidenciando que el civismo se encuentra, de alguna manera, debilitado y/o amenazado por los procesos de modernización, claramente vinculados a la globalización y a los drásticos cambios de esta nueva sociedad.

Esto se enmarca en el objetivo de comprender el discurso curricular que se desea manejar en el ámbito académico, ya que cada uno de estos currículos está impregnado de sentidos y significados particulares al concebir la formación ciudadana desde las bases de la historia, la geografía y las ciencias sociales. La actualización curricular es una garantía para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y los docentes, pues se regulan sus contextos sociales modernos actuales frente a problemáticas que viven en su día a día.

Así mismo, Avendaño, Paz & Parada (2016), en su investigación “Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela”, analizan la relación entre ciudadanía, política y educación, proponiendo un modelo para su formación en el ámbito escolar. Destacan el creciente interés académico en el concepto de ciudadanía en Colombia, impulsado por la necesidad de formar individuos capaces de participar activamente en la vida pública y en la construcción social. Según Delgado (2007), se indica que “la ciudadanía, más que el reconocimiento de derechos, es la construcción de escenarios permanentes donde se pueda convivir con los otros, aquellos que no son iguales y que también son depositarios de dignidad humana” (citado en Avendaño et al., 2016, p. 408), esto definiéndolo como la redefinición que se observa al sentido de la ciudadanía, más allá de ser algo tradicional de solo derechos y deberes. Como lo logramos evidenciar en investigaciones anteriores, tiene relación el contexto y la relación que los jóvenes le dan a este concepto en su día a día.

Siguiendo con la línea nacional, tenemos a Cañón (2017) con su investigación “Ciudadanía escolar: la construcción de ciudadanía a partir de espacios de participación escolar”, en la cual busca fortalecer la formación ciudadana en los jóvenes en cuanto a las actitudes y comportamiento a través de espacios de

participación significativos, igual que identificar elementos que intervienen en los conceptos y establecer y aplicar estrategias diseñadas a través de una unidad didáctica que incidan en la formación ciudadana de los jóvenes para lograr concientizar sus comportamientos como ciudadanos activos. Según Cañón (2017), el concepto de ciudadanía ha cambiado según el contexto histórico y social, generando prácticas diversas. Propone distinguir entre ciudadanía comunitaria y escolar, y resalta que la escuela debe formar a niños y jóvenes en cultura ciudadana. Para la autora, la ciudadanía no se limita al voto, sino que incluye la participación activa en la comunidad y la adopción de valores democráticos.

Del mismo modo, Echeverry (2011) en “Formación y ciudadanía y escuela: una mirada desde la ciudadanía democrática”, busca reflexionar sobre la formación ciudadana en la escuela y su potencial como espacio de socialización política, aplicando su estudio a 45 estudiantes de pregrado. Señala que desarrollar una ciudadanía democrática implica conectar lo histórico con las necesidades actuales, desde lo local hasta lo global. El ciudadano es un sujeto con derechos, pensamiento crítico y capacidad de actuar como agente de cambio. Además, sostiene que, aunque la formación ciudadana inicia en la familia, se consolida en la escuela, donde los individuos interactúan por primera vez con el bien común y el interés general. Esto es alusivo a que las escuelas son un escenario de socialización importante, donde las academias, además del núcleo familiar, tienen la responsabilidad y el compromiso de involucrar e inculcar los valores que tienen como ciudadanos. Además de lo mencionado anteriormente, otros autores importantes son Valencia & Fernández (2016), quienes en su investigación “La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia; entre la tradición y transformación” enfocan los objetivos en realizar una investigación en cuanto a la

representación que tiene el profesorado en la formación ciudadana en la educación. Por ello se apega a los interrogantes: ¿Qué se entiende por formación ciudadana? ¿Qué y cómo debe enseñarse? Y, por último, configura la formación ciudadana y política en el currículo de enseñanza obligatoria en Colombia. Las autoras enfocan su investigación en la *Ley General de Educación* de Colombia, destacando que la formación ciudadana, democrática y política ha sido parte del sistema educativo, especialmente desde las ciencias sociales. Señalan que los docentes deben fomentar la participación activa, más allá del conocimiento teórico. Concluyen que, aunque hay avances, las prácticas pedagógicas no siempre cumplen sus objetivos y persisten enfoques tradicionales que reflejan problemáticas como la desigualdad y el conflicto.

Del mismo modo, Aguirre, Gómez, Lozano & Verdugo (2023), en su proyecto “Construcción de paz y ciudadanía desde la cátedra de la paz”, analizan el impacto, características curriculares, alcances, limitaciones, aprendizajes y pautas pedagógicas de su implementación en instituciones educativas. Señalan que la educación para la paz varía según el contexto social y cultural, y que es clave para construir sociedades pacíficas y prevenir la violencia. Aunque enfrenta desafíos, su aplicación local y global es fundamental para fomentar una cultura de paz y convivencia. Para Aguirre et al. (2023), más allá de implementar la cátedra de paz, existe la ciudadanía para la paz, enfocada en formar ciudadanos capaces de proponer mejoras en sus territorios, a partir de sus habilidades, la memoria histórica, la participación y el marco normativo, promoviendo así una cultura de paz a nivel local y nacional. En conclusión, de esta investigación se evidencia que los estudiantes mejoran la convivencia dentro de la institución educativa, buscando siempre la resolución de los conflictos mediante la aplicación de las vías aprendidas con los docentes.

Por otro lado, en cuanto a la ciudadanía en el Tolima, podemos evidenciar la investigación de Rengifo (2013) titulada “Formas de reconocimiento y formación ciudadana en la escuela”, que pretende comprender e interpretar las formas de reconocimiento y su relación con la formación ciudadana en la escuela, reconocer la formación ciudadana e identificar y caracterizar la formación ciudadana y las formas de reconocimiento en la escuela. En su investigación se resalta que las escuelas, aunque no incluyan de manera explícita en su currículo o plan de estudios una formación ciudadana basada en el reconocimiento, no implica que estos aspectos no se desarrollen ni se promuevan. Esto se debe a que el reconocimiento está ligado más profundamente a la naturaleza humana y a la interacción entre personas que a un programa académico formal. Esto tampoco significa que no sea necesaria una formación de este ámbito; al contrario, el reconocimiento representa una respuesta moral apropiada.

En la investigación de Orellana & Muñoz (2019), “Escuela y formación ciudadana”, se analiza cómo distintos actores escolares conciben al ciudadano, la formación ciudadana y el rol de la escuela. Identifican al ciudadano como alguien con atribución política, pertenencia territorial, capacidad de convivir, tomar decisiones y aportar al bien común. Respecto al rol escolar, lo ven como prácticas cotidianas, aunque con vacíos curriculares en la formación ciudadana. De igual forma, la investigación de Sandoval (2018), “Propuesta de formación ciudadana en la institución educativa Alonso de Olalla”, tiene como objetivo diseñar una propuesta de formación ciudadana basada en las competencias del Ministerio de Educación Nacional. El autor resalta que, además del conocimiento teórico, es fundamental que este se refleje en la práctica. Por ello, los docentes asumen un compromiso pedagógico con la formación ciudadana y reconocen la necesidad de actualizarse para fortalecer la enseñanza.

La autora Gonzales (2019), en su artículo investigativo titulado “Retos de la formación ciudadana para la educación superior”, identifica tres aspectos fundamentales, los cuales se enmarcan en saber participar, la percepción intersubjetiva y la reflexión crítica responsable, donde estos tres son fundamentales en el conocimiento del docente para incorporarlos a su práctica. Según la autora, la ciudadanía se expresa en relaciones verticales, entre Estado y ciudadano, donde predominan los deberes con el Estado, y en relaciones horizontales, entre ciudadanos, reflejadas en la vida cotidiana y comunitaria. Thompson & Vignon (2016), en la tesis titulada “La educación cívica y la formación ciudadana en la educación de la personalidad”, investigan la ciudadanía en el ámbito personal y familiar. Señalan que la formación cívica es una prioridad del sistema educativo cubano, basada en normas de convivencia para las nuevas generaciones. La reforma educacional se apoyó en ideas pedagógicas progresistas que impulsan una educación ciudadana centrada en la sociedad, con participación de la familia, instituciones, organizaciones sociales y el Estado. Concluyen que la formación cívica es necesaria por su impacto en la vida personal y social.

De otro lado, Barrera, Ramos & Herrán (2019), en la tesis “La familia como institución fundamental en el proceso de formación ciudadana de los

estudiantes”, destacan la relación familia-escuela en dicho proceso. Sostienen que la familia es la principal constructora de ciudadanía, ya que educar en valores va más allá de una asignatura o institución. Afirman que formar en valores no se limita a un *pensum* teórico, y resaltan especialmente el papel de la madre y de la familia en la formación cultural, social y personal del niño.

Conclusión

Este estado del arte resalta la relevancia de las representaciones sociales en la formación ciudadana, al contribuir a la construcción de identidades colectivas, valores democráticos y participación activa. A partir de estudios internacionales, nacionales y locales, se evidencian avances en este campo, pero también persistentes desafíos en su implementación educativa. Aunque existen reformas curriculares que priorizan el tema, su integración plena en el ámbito académico aún es limitada. En este contexto, escuela, familia y comunidad son claves para fortalecer una ciudadanía crítica. La articulación entre experiencias personales, dinámicas sociales y educación es esencial para formar ciudadanos conscientes y agentes de cambio. Lograr una formación ciudadana efectiva requiere un enfoque integrador con innovación pedagógica y compromiso social.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Castro, O. L., Gómez Duran, R. A., Lozano Cañas, P. A., & Verdugo Gómez, W. A. (2023). *Construcción de paz y ciudadanía desde la cátedra de la paz*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S., & Parada-Trujillo, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *El Agora USB*, 16(2), 479-492.
- Barrera Rubio, M., Ramos, Y y Herrán, D. (2019). *La familia como institución fundamental en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes. Caso del grado 5° de la Institución Educativa Técnica Francisco José de Caldas de Villahermosa-Tolima*. Universidad del Tolima.

- Cañón Preciado, O. L. (2017). *Ciudadanía escolar: La construcción de ciudadanía a partir de espacios de participación escolar*.
- Echeverry Velásquez, M.L. (2011). Formación ciudadana y escuela: una mirada desde la ciudadanía democrática. *Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social*, (16), 307-326.
- González Rivero, B. M. (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 341-349.
- González-Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Web
- Martínez, F. Y. (2018). *Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes del Colegio Retos de Bogotá*.
- Molano Vergara, P. (2017). *Representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El caso de estudiantes del programa de formación complementaria de una escuela normal superior del noroccidente del departamento del Tolima*. Ibagué: Universidad del Tolima, 2017.
- Orellana Fonseca, C. E., & Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).
- Rengifo Rengifo, T. (2013). *Formas de reconocimiento y formación ciudadana en la escuela*. Universidad del Tolima.
- Sandoval Cárdenas, C. (2018). *Propuesta de formación ciudadana en la Institución Educativa Alonso de Olalla a partir de la articulación de las competencias ciudadanas con instancias de participación y aula de clases*. Ibagué: Universidad del Tolima, 2018.
- Thompson-Wint, H. C., & Vignon-Martínez, C. E. (2016). La educación cívica y la formación ciudadana en la educación de la personalidad. *EduSol*, 16(54), 79-89.
- Vallejos Silva, N. F. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de formación ciudadana que subyacen en el currículum ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-37.

Referencia

Daihanna Sofia Vanegas García. ***Representaciones sociales en la formación ciudadana***.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 46-51

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Sumaj Kawsay y el retorno a las raíces: una visión andina para sanar el presente

Luis Felipe Sarmiento Jiménez¹⁷

Introducción

En el contexto contemporáneo, caracterizado por crisis ecológicas sin precedentes, polarización social, devastación ambiental y una profunda pérdida del sentido comunitario y espiritual, resulta urgente que las sociedades contemporáneas vuelvan la mirada hacia las raíces ancestrales como una forma de sanación colectiva y reconexión con lo esencial. Durante siglos, los pueblos originarios de América, o Abya Yala como la denominan los pueblos kuna —expresión que significa “tierra viva” o “tierra en plena madurez”—, han sostenido cosmovisiones profundamente respetuosas con la naturaleza, en las que la vida no se concibe como una carrera individualista ni como una lucha por dominar, sino como un tejido de relaciones sustentadas en el amor, la reciprocidad y la armonía.

En este marco, el concepto andino de Sumaj Kawsay, o buen vivir, resurge como una alternativa ética, filosófica y práctica frente al modelo de desarrollo hegemónico. Esta noción, proveniente del quechua, abarca una visión integral de la vida que trasciende el bienestar material y propone una existencia en equilibrio con la comunidad, la naturaleza y lo sagrado. A

diferencia de la lógica capitalista que prioriza la acumulación y el consumo, el Sumak Kawsay se enraíza en valores como la complementariedad, el diálogo, la crianza mutua, el munay (amor por todo lo que existe) y la igualdad entre los seres.

La reflexión contemporánea en torno a las sabidurías ancestrales permite reconocer la vigencia de estos principios ancestrales, resaltando la vigencia y pertinencia del pensamiento indígena frente a los desafíos globales actuales. A partir del intercambio de saberes y experiencias, emergió una visión alternativa del mundo, en la cual el conocimiento no se limita a la academia formal, sino que se cultiva en la práctica cotidiana, en la palabra de los mayores, en los rituales, en la memoria oral, y en la relación profunda con la Pachamama o Madre Tierra.

El presente ensayo explora, desde una perspectiva crítica y reflexiva, el valor transformador del Sumak Kawsay y otros conceptos clave de las cosmovisiones ancestrales andinas. En este marco, se reconoce y revaloriza una sabiduría históricamente marginada por los discursos coloniales, pero que hoy ofrece caminos urgentes y necesarios para restaurar

17. Estudiante de Licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental. IDEAD - Universidad del Tolima lsarmientoj@ut.edu.co.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1014-6287>

el equilibrio ecológico, social y espiritual del planeta. Se plantea, por tanto, la necesidad de un diálogo de saberes entre los conocimientos ancestrales y las herramientas modernas, en pos de una convivencia más justa, sostenible y festiva, tal como la conciben las culturas donde todo tiempo es fiesta.

Vivir bien en comunidad y con la naturaleza

El Sumak Kawsay, proveniente del quechua, no se limita a una noción de bienestar material, sino que implica una forma de vida integral en armonía con la comunidad, la naturaleza y lo sagrado. En este sentido, se aleja de las lógicas extractivistas y competitivas del pensamiento occidental moderno. Para los pueblos andinos, vivir bien no significa acumular, sino convivir; no es consumir, sino compartir y agradecer. En este marco, el Sumak Kawsay también puede entenderse como una propuesta descolonizadora que desafía los paradigmas eurocéntricos del progreso (Gudynas, 2011).

La reflexión actual en torno a las cosmovisiones originarias pone de manifiesto que la sabiduría ancestral no es un vestigio del pasado, sino una guía viva para el presente. A través de las experiencias compartidas, se reconoce el valor del diálogo intergeneracional, el respeto a la tierra como madre viva y la necesidad de criar la vida en comunidad, en lugar de dominarla.

Abya Yala, Kuna Yala y el florecimiento de la tierra

El término Abya Yala, utilizado por los pueblos kuna para referirse al continente americano, significa “tierra en plena madurez” o “tierra viva”. En este sentido, hablar de Kuna Yala o “tierra en florecimiento” implica reconocer el carácter sagrado de los territorios y la relación estrecha entre identidad cultural y espacio vital. En contraposición a las categorías coloniales como “América Latina”, Abya Yala reivindica una geografía simbólica donde la vida florece en múltiples formas de existencia (Dussel, 2007).

Ejemplos como el Chiribiquete, en Colombia, con su vasta historia cultural y artística, refutan la narrativa de que la civilización solo surgió en los centros tradicionales del poder occidental. Esta región, habitada desde hace más de 19.000 años, representa una muestra tangible de sabiduría ecológica y espiritual profunda, donde cada símbolo pintado en piedra es testimonio del munay o amor profundo por todo lo que existe.

Crianza mutua, reciprocidad y complementariedad

La cosmovisión andina se sustenta en principios fundamentales como la reciprocidad, la complementariedad y la crianza mutua. Estos valores rigen no solo las relaciones humanas, sino también las relaciones con la tierra, los animales, los astros y los espíritus. En esta lógica, todo está vivo, y todo merece ser cuidado y respetado.

La crianza mutua, por ejemplo, no alude solo al cuidado de los niños, sino a una ética relacional donde se cría la tierra, se cría el agua, se crían los vínculos (Rengifo, 2003). Esta práctica exige una disposición amorosa hacia el entorno, basada en el munay, entendido como amor consciente que construye comunidad. Lejos de la lógica patriarcal y jerárquica, aquí se afirma la igualdad radical entre todos los seres.

Además, la cultura andina posee una dimensión panteísta, en la que lo sagrado se encuentra en todo lo existente. De ahí que el tiempo no sea concebido como una línea de progreso, sino como un ciclo festivo, donde todo momento es una fiesta en la que se celebra la vida. Esta visión contrasta con el tiempo lineal y productivista de la modernidad, abriendo un horizonte de esperanza y celebración permanente.

La necesidad de un diálogo de saberes

Lejos de oponerse a la ciencia y la educación formal, el Sumak Kawsay propone un diálogo de saberes entre lo ancestral y lo moderno. La clave

está en que el conocimiento no sea instrumento de dominación, sino de vida. Se plantea que las universidades deben salir de sus torres de marfil y aprender de los territorios, de los pueblos y de sus prácticas milenarias.

Países como Bolivia y Ecuador han intentado incorporar el buen vivir en sus constituciones. Aunque los retos son enormes y las contradicciones abundan, estos esfuerzos representan un paso hacia el reconocimiento de que otra forma de vida no solo es posible, sino urgente. La transformación no vendrá solo desde arriba, sino desde las comunidades que, con persistencia y sabiduría, siguen sembrando esperanza en medio del caos.

Conclusión

Volver a las raíces no es un gesto romántico ni una idealización del pasado; es, en realidad, un acto profundamente político, ético y espiritual. Frente a un mundo fragmentado por la lógica de la competencia, el consumo desmedido y la explotación de la naturaleza, los principios del Sumak Kawsay, junto con otras nociones ancestrales como la reciprocidad, la complementariedad, la crianza mutua y el munay, ofrecen un horizonte esperanzador y transformador. Estas sabidurías, lejos de estar obsoletas, representan una alternativa viva y poderosa para reconfigurar nuestras formas de habitar el mundo y nuestras relaciones con los demás seres.

La cosmovisión andina, al concebir la vida como un entramado de vínculos donde todo está interrelacionado, personas, territorios, ciclos cósmicos y espíritus, plantea una ruptura radical con la visión moderna, individualista y antropocéntrica que ha llevado al planeta al borde del colapso ecológico y moral. En este sentido, retomar los saberes ancestrales no implica rechazar el conocimiento moderno, sino establecer un diálogo horizontal entre ambos mundos, en el que la ciencia y la

tecnología estén al servicio de la vida, y no de su destrucción.

Asimismo, reconocer a Abya Yala como una tierra en florecimiento implica dejar atrás las miradas coloniales que reducen a los pueblos indígenas a meros objetos de estudio o folclore. Significa comprender que allí donde muchos ven atraso, en realidad existe una profunda sabiduría civilizatoria, como lo demuestran los sistemas agrícolas sostenibles, las expresiones artísticas milenarias como las del Chiribiquete y las redes sociales solidarias que aún perviven en muchas comunidades.

El desafío consiste en recuperar esa memoria, no con el fin de volver atrás, sino como vía para avanzar. La forma en que los seres humanos se relacionan entre sí y con la naturaleza constituye un eje fundamental para repensar los modelos de convivencia. La sociedad que se construya dependerá de los valores que se prioricen: reciprocidad, armonía o competencia. En este contexto, vivir bien no se reduce al confort material, sino que implica cultivar el buen trato, el equilibrio con el entorno y la alegría compartida. El Sumak Kawsay plantea que vivir bien no es acumular bienes, sino cultivar el buen trato, el buen corazón y la alegría compartida. En este sentido, todo tiempo es fiesta cuando se vive en comunidad, en armonía con el entorno, con gratitud por lo recibido y con responsabilidad por lo que se deja a las futuras generaciones.

Por tanto, el camino del buen vivir no es solo una propuesta política o filosófica, sino también una práctica cotidiana de amor, de diálogo, de justicia y de celebración. En tiempos de crisis global, se podría considerar que uno de los actos más transformadores es reconocer que las culturas originarias ya poseían formas sostenibles y armoniosas de vivir. El desafío está en recuperar esa memoria, no para volver atrás, sino para avanzar con raíces firmes hacia un futuro donde florezca la vida en todas sus formas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2016). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462), 1-20.
- Rengifo, G. (2003). *Relatos de la crianza: Sabidurías amazónicas y educación*. Instituto del Bien Común.

Referencia

Luis Felipe Sarmiento Jiménez. ***Sumaj Kawsay y el retorno a las raíces: una visión andina para sanar el presente.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 52-55

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Menú literario *Bocados de literatura y distopía*: ciencia ficción para habitar la realidad

*Richard Eduardo Hayek Pedraza*¹⁸

... leer *literatura* ayuda también a volver a encontrar el asombro frente a lo que nos rodea, a mirar mejor... (Michele Petit)

Se lee *literatura* para sentirse leer, para sentirse vivo leyendo. (Jorge Larrosa)

Introducción

En el marco del ejercicio docente, siempre resulta importante reflexionar sobre lo que se hace o deja de hacerse en el aula, a fin de proponer nuevas formas y modos de hacerlo, de colmarlo de posibilidades, de mediar entre el mundo del estudiante y el mundo del aprendizaje. El menú literario *Bocados de literatura y distopía* es eso: una reflexión que aboga por una nueva mirada alrededor de la enseñanza de la literatura juvenil en el aula. Una mirada sugerente, divergente, (trans)formadora, que dé de leer, que dé de qué hablar. Una mirada rica en sabores, colores, texturas y sentidos representados en un corpus textual, visual y sonoro (*SciFaikus*, cuentos, novelas, series, etc.) que posibilite, al estudiante, habitar la realidad desde la ciencia ficción. Se espera con ello... bueno, más que esperar, se invita a pasar, tomar asiento y disfrutar. Lo demás corre por cuenta del apetito del comensal. ¡Buen provecho!

Hervor inicial

Leer, dar de leer literatura (Pennac, 1993): esta es, o habría de ser la cuestión pedagógica de mayor interés por “Estos tiempos donde nadie escucha a nadie /... tiempos donde todos contra todos /... tiempos egoístas y mezquinos /... tiempos donde siempre estamos solos” (Fito Páez, *Al lado del camino*, 1999). Ahora, que se lee como nunca antes se había leído (Skliar, 2020), a los docentes nos corresponde reflexionar sobre las posibilidades de la literatura y cómo procurar su realización dentro del espacio escolar, a través de nuevas formas y modos didácticos que sean, por un lado, cercanos al estudiante y, por otro, pertinentes frente a los propósitos formativos y las políticas educativas del país.

En razón de ello, surge *Bocados de literatura y distopía*, una propuesta didáctica a modo de menú literario cuya apuesta fundamental es, según lo acota Petit (2009), lanzarle pasarelas al

18. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y maestrante en el programa de Maestría en Pedagogía de la Literatura, IDEAD – Universidad del Tolima. IDEAD. rehayekp@ut.edu.co

estudiante para que él mismo cree sus propias pasarelas, sus propias metáforas, sus propios sueños, sus propios puentes para habitar la realidad desde la ciencia ficción. El menú literario *Bocados de literatura y distopía* está pensado para estudiantes de los grados 10° y 11° de educación media, quienes requieren pautas, señales, luces para ubicarse en el mundo desde una mirada sensible y humana y, con ello, contrarrestar el influjo de la sociedad del consumo y el rendimiento donde lo sano

prevalece sobre la belleza, y lo efímero sobre la memoria (Han, 2012).

Así, entonces, a renglón seguido se pondrán en consideración las obras y textos que conforman el menú literario *Bocados de literatura y distopía*, como también las razones de su inclusión desde diversas voces cómplices que prometen ampliar, enriquecer y profundizar la discusión. Veamos, pues, de qué se trata.



Segundo hervor: presentación y desglose del menú literario

Cualquiera que haya visitado un restaurante sabe que la “entrada” es lo primero que anuncia, o bien el mesero, o bien el menú del lugar. La “entrada” media como el pretexto, como la invitación para imbuirnos en un paisaje gastronómico siempre insospechado y gratificante. Para el caso de *Bocados de literatura y distopía*, se plantea como entrada una serie de *SciFaikus*¹⁹, que son composiciones poéticas breves que mezclan lo mejor del haiku japonés con lo mejor de la ciencia ficción. Anteriormente, se dijo que los jóvenes de hoy leen mucho más de lo que leían las generaciones predecesoras; no obstante, esa lectura, fundada en el vértigo y el inmediatez de la sociedad actual, carece de aventura, de riesgo, de los desvíos propios del leer, los mismos que devienen de la pausa, de la lentitud, de tomarse

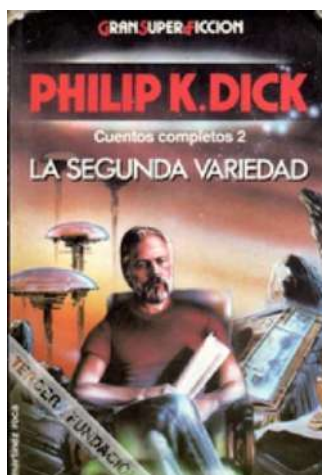
un respiro para pensar y degustar lo que se lee, para (pre)sentir y quizás adivinar hacia dónde puede llevarnos la lectura (Larrosa, 2003; Petit, 2015; Skliar, 2020). La brevedad de los *SciFaikus* permite tal pausa, tal contemplación, ese primer bocado de realidad, pero aderezado con ciencia ficción, o mejor, (tras)pasado por el tamiz de la literatura de ciencia ficción para que la realidad adquiera otro aroma, un nuevo sabor. Lo que se busca es que el estudiante, al tiempo que lee: “Pasan los milenios / y solo miro / desde mi frasco” (Brint citado por Medina, 2018, s. p.), también se pregunte: “¿qué sucede / cuando los fantasmas del fin de los tiempos / dan con el camino de regreso al ahora?”.

Una vez que el estudiante ha “mordido” el anzuelo de la pregunta, que de seguro derivará en otras, como en una especie de efecto dominó, resulta crucial servir el primer plato de *Bocados*

19. **Una pizca de saber:** la primera alusión a este tipo de composiciones aparece en *El manifiesto SciFaiku* (2009), de Tom Brinck, a quien se le atribuye la creación del género.

de literatura y distopía, representado por el cuento *La segunda variedad* (1953), de Philip K. Dick. Este cuento pone la lupa sobre la guerra y, en especial, sobre la suplantación de lo humano por entes robóticos, además asesinos (los de la “segunda variedad”). Temáticas semejantes, dada su complejidad, le vienen muy bien a la literatura, máxime en los tiempos que corren actualmente donde, entre otras cosas, las nuevas tecnologías han marcado un quiebre en las relaciones humanas, conllevando incluso a una “revolución antropológica” tal, que ya es difícil establecer si son las personas quienes usan los aparatos tecnológicos o, por el contrario, si son los aparatos los que nos usan (Ordine, 2019). Situar al estudiante en un escenario que otrora

parecía descabellado, pero que ahora se avizora muy próximo, contribuye con una toma de postura consciente, sensible y crítica frente a una distopía latente, suscitándose así planteamientos insólitos, respuestas inesperadas, incluso soluciones impensadas. Leer literatura supone, como mínimo, dejarse tocar por las palabras para que ellas rompan el mar helado que llevamos dentro, comenta Steiner (2003). Por tanto, necesitamos obras/textos literarios que provoquen esa suerte de rompimiento, de ahondamiento, de transformación de la propia sensibilidad, aspectos que sirven “... para interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable...” (Petit, 2015, p. 53).



Fuente: <https://tercerafundacion.net/biblioteca/ver/ficha/1561>

Mientras el estudiante se encuentra allí, paladeando aún los últimos trozos del primer plato, haciéndose preguntas, o simplemente aguardando una variedad textual distinta, que ensalce mejor su paladar, es momento de traer a la mesa el segundo plato del menú literario: *El ruido de un trueno* (1952), un cuento de Ray Bradbury. Este cuento se desarrolla en un futuro probable, año 2055; y aborda uno de

los temas mayormente habituales tanto en la literatura como en el cine y la vida misma de los seres humanos: los viajes en el tiempo y las repercusiones de intentar cambiar la historia (los efectos de hacerlo, entre ellos, el “efecto mariposa”²⁰). La tensión entre lo probable, lo posible y lo real permite que el estudiante reflexione en torno al pasado, el presente y el futuro, y las implicaciones de cambiar o

20. **Para masticar lento y profundo:** el “efecto mariposa” es una noción relacionada con la “teoría del caos”, propuesta en 1960 por Edward Lorenz. Grosso modo, dicha teoría sostiene que en sistemas dinámicos como el nuestro, todo tiene que ver con todo y todos estamos íntimamente conectados, por tanto, el simple aleteo de una mariposa puede sentirse, o tiene efectos en lugares opuestos del planeta. El planteamiento es desarrollado de muy buena manera en la película *El efecto mariposa* (2004), de Eric Bress y J. Mackye Gruber.

conservar aquello que damos por hecho. ¿Acaso quién no querría, si pudiera, devolver el tiempo para enmendar un error o para revivir un instante memorable? Pero, ¿a qué costo? El cuento de Bradbury muestra que la literatura recoge tales deseos e impresiones y nos hermana, puesto que “Leer sirve para descubrir, no por el razonamiento sino por un desciframiento inconsciente, que lo que nos atormenta, lo que nos asusta, nos pertenece a todos” (Petit, 2015, p. 57). La literatura media aquí como un pasaje, como una manera de viajar, como una alternativa inquietante, pero también riesgosa, lo que, paradójicamente, lejos de generar distancia, aboga por la cercanía, por el encuentro, por un desplazamiento desde lo conocido fuera de las márgenes hacia lo desconocido dentro del libro (Larrosa, 2003; Petit, 2015), entre líneas y ruidos y truenos que resuenan más allá del espacio-tiempo.



Fuente: <https://soundcloud.com/fabio-jose-cuello-hernandez/el-ruido-de-un-trueno-ray-bradbury>

En este punto del menú literario, el estudiante ha probado un bocado de segunda variedad al estilo Philip K. Dick (que, valga decir, es de primerísimo nivel), y otro más de espacio y tiempo, de imágenes que vienen y van sin que nadie pueda vislumbrar las consecuencias futuras de los ires y venires de la palabra en manos de Bradbury. Estos dos bocados literarios dan pie para aventurarnos al plato fuerte, *1984* de George Orwell, esperando hincarle más que el diente al “Gran hermano”, que todo lo ve; ¿acaso podrá ver las intenciones del lector? Quizás sí, o quizás no; todo depende de la disposición del estudiante para observar los detalles y desentrañar una a una las claves del entramado totalitarista de poder, control y vigilancia que esconde *1984*; bastante profético si se quiere, ¿o acaso el algoritmo de Facebook, de YouTube, que presenta lo que más nos gusta mucho antes de querer verlo, no puede entenderse como uno de los tantos tentáculos del gran hermano orwelliano? ¿No sucede lo mismo con la IA, con el ChatGPT, que se supone son herramientas tecnológicas modeladas y programadas por el ser humano, pero, al mismo tiempo, van reproduciendo unas formas y modos de programar y modelar lo que pensamos, lo que hacemos, lo que escribimos (de nuevo Ordine (2019) y su cuestión de ¿quién controla a quién)? ¿No estamos transitando, pues, por una sociedad de posverdades, de mitos/relatos – Dios, el género, la familia, la escuela– que se extinguen o son recreados a imagen y semejanza del hombre y la mujer de hoy? Es importante enfrentar al estudiante con estos escenarios que, salidos de la ciencia ficción, parecieran tener un asidero en la realidad, una realidad que trasciende tiempo y espacio, por cuanto Winston Smith, el personaje principal de *1984*, bien podría ser uno de nosotros, cualquiera de nosotros, ¿o no?



Fuente: <https://greekratos.blogspot.com/>

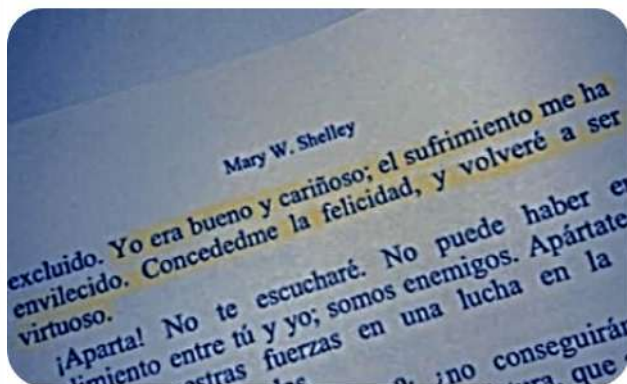
Obras literarias como *1984* generan un goce estético que proviene, contradictoriamente, del displacer que produce lo que plantea Orwell. Para pasar ese trago amargo, qué mejor que una bebida para aligerar el peso de saber, por ejemplo, que Winston, perteneciendo al Ministerio de la Verdad, tiene como función borrar fragmentos de la historia que afecten al Partido Único, es decir, falsear los hechos, acomodarlos, mentirse a sí mismo para mentirle a los demás²¹. Dicha bebida, en el marco de *Bocados de literatura y distopía*, se encuentra entremezclada de música (la banda sonora de *Star Wars*) y pintura (*Luz de la calle*, de G. Balla) porque cada instante vivido, al igual que cada obra literaria, comporta su propia cadencia, su propia paleta de colores. Esta mezcla de música y pintura busca, además de darle espesor a las lecturas previas, suavizar aquellas palabras, imágenes, revelaciones cuyo sentido apenas está tomando forma en la mente y la sensibilidad para, posteriormente, conforme lo expresa Petit (2015), inscribirse en la geografía interna del estudiante, en su propia historia. Beber aquí, so pretexto del menú literario, es un llamado a la tranquilidad, a la paz, a permitirse una pausa, "... una pausa que se

asemeja a un paréntesis, un paréntesis similar a la respiración, una respiración como una bocanada de tiempo libre, un tiempo libre sin ninguna utilidad, una inutilidad digna de celebración". (Skliar, 2020, p. 52)

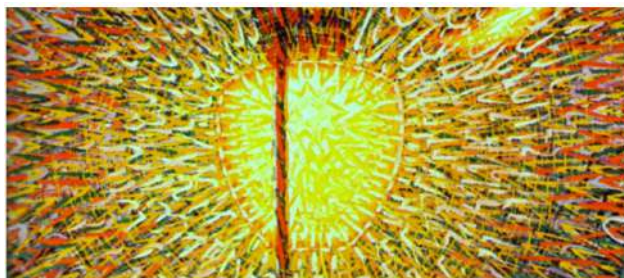
Después de la pausa en clave de música y pintura, ¿qué podría seguir? ¿Qué, cuyo efecto sea querer leer más, querer un bocado adicional de ciencia ficción, de realidad? Dado que "... la lectura es un acto de creación permanente" (Pennac, 1993, p. 20), este menú literario dispone de un aperitivo magnífico para que continúe el banquete, por tanto, para que la imaginación, lejos de detenerse, tome un nuevo respiro y (pro)siga haciendo de las suyas en la mente del estudiante: *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley. Los delirios de la creación, lo monstruoso del ser humano, de la sociedad, la apuesta por la bondad son cuestiones que bien vale la pena (ex)poner en consideración del estudiante, de la clase en general. En el ser humano habita lo monstruoso y lo bello, y es importante que el estudiante reconozca y entienda tal planteamiento en pos de empatizar con situaciones como las narradas por Shelley. La lectura de obras literarias permite traspasar el umbral de la mismidad para empezar a contemplar el mundo con otros ojos, desde la mirada del otro, de eso otro que nos es presentado por el escritor. Leer es, entre otras cosas, un ejercicio de y para la memoria, puesto que se lee desde las experiencias (propias y ajenas) acumuladas a lo largo de la vida. Esas experiencias son las que posibilitan, al lector, encarnar otros personajes, habitar otra piel, ser un robot de la segunda variedad, o Winston, o un monstruo echado al mundo a padecer lo indecible. Petit (2015) lo ilustra de la siguiente manera:

21. **Un sorbo de memoria para reflexionar:** en Colombia, la Ley 115 de 1994 suprimió la cátedra de historia en escuelas y colegios, con el pretexto de fusionarla con el área de ciencias sociales... ¿Simple casualidad?

Leer sirve para elucidar la propia experiencia singular, pero también para empujar infinitamente los límites que permiten entrar *en la piel* de un hombre si soy una mujer, de un cuidador de rebaños brasileño o de una mujer de letras japonesa si soy europeo, de un loco si me creo cuerdo, o de una santa si soy ateo. (p. 59)



Fuente: <https://x.com/Cementedelibros/status/1270144882951274497>



Luz de la calle (1909), Giacomo Balla. Fuente: <https://historia-arte.com/obras/luz-de-la-calle>

Para ir redondeando este recorrido gastronómico, que se ha venido sirviendo de los mejores bocados de literatura y distopía para seducir el paladar siempre exigente del estudiante, no puede faltar un postre a la altura de lo ya degustado: *La pradera*²², de Ray Bradbury, quien repite por ser uno de los escritores más relevantes dentro del género de la ciencia ficción. Este cuento desglosa una temática

algo oscura (sobre todo por la revelación final), pero necesaria y estrechamente vinculada con un comentario de Yuval Harari, en su conferencia *La historia de los imparables* de 2023, que se puede reexpresar en forma interrogativa para suscitar otros comentarios, preguntas y reflexiones a propósito de la época que estamos atravesando: ¿qué pasará con la especie humana, con los relatos que han sostenido los procesos civilizatorios desde tiempos antikuísimos, cuando la IA sea capaz de construir sus propios relatos, es decir, cuando esté en la capacidad de decidir por sí misma? Harari no responde la pregunta, quizás porque aún no existe una respuesta válida frente a ella. O quizás para invitar al público, y a quien tenga la oportunidad de escucharlo, a preguntarse por los alcances de la dependencia tecnológica y cuál es el costo a corto, mediano y largo plazo de dejar todo, o casi todo, en manos de una IA, de un algoritmo, al punto de que, como en el cuento de Bradbury, se ponga en tela de juicio la vida humana frente a las comodidades que ofrece *The Happy Life Home* a Peter y Wendy. Se reitera: es una temática compleja, incómoda, pero necesaria porque implica pensar, imaginar, fabular, encarnar otra piel, deslizarse a otro lugar, en fin, aventurarse, desviarse, correr el riesgo, desfigurarse, transformarse y, quizás, retornar del libro con otro espesor simbólico en la mirada (Petit, 2015; Skliar, 2020).



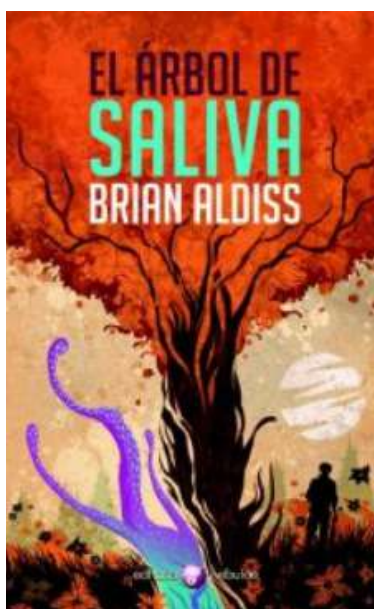
Fuente: <https://www.ikkaro.com/la-pradera/>

22. **Un dato con aroma a revelación:** la versión original del cuento llevaba por nombre "The world the children made" (El mundo hecho por los niños). [https://es.wikipedia.org/wiki/La_pradera_\(cuento\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_pradera_(cuento))

Un último hervor: ¡recomendar siempre será un gustazo!

Dar de leer literatura, (nos) manifestó Pennac (1993) en los albores de este texto, cuando el menú era apenas un bocado para la imaginación, la antesala a los *Bocados de literatura y distopía* que terminaríamos sirviendo. Dar es donar, también recomendar y, casi siempre, se recomienda lo que más nos gusta, sobre todo en el ámbito gastronómico. Por ende, para los chefs anfitriones resulta conveniente abrirle un espacio a *El árbol de saliva* (1965), de Brian Aldiss, dentro del presente menú literario. Esta antología de cuentos, entre los cuales vale destacar *El árbol de saliva* (obviamente), *Peligro: religión* y *La joven y el robot con flores*, se prevé perfecta para, por un

lado, posibilitar que los bocados de literatura y ciencia ficción perduren en el paladar, la mente y la sensibilidad del estudiante, y, por otro, para tender una especie de puente entre la escuela y la casa a través de este tipo de literatura, incluso de la literatura en general. Con esta antología se busca provocar la lectura, contagiar el goce por la literatura y viceversa; de modo que lectura y literatura se hagan un espacio en la cotidianidad del estudiante. Porque leer *literatura* es sin porqué, un día empezó y luego sigue como la vida (Larrosa, 2003). Porque la lectura no resiste imperativos de ningún tipo (Pennac, 1993). Porque lo que leemos media entre nosotros y el mundo, y nos permite habitar(nos) cada espacio al que concurrimos y compartimos con otros (Petit, 2015).



Fuente: <https://www.cronicasliterarias.es/?p=11340>

Sumado a lo anterior, se resalta la importancia de dar, de donar, de recomendar leer literatura, en especial literatura que rellene de simbolismo la mirada *fitness* propia de estos tiempos, que nos devuelva la belleza a través del alma de las palabras. Dar, donar, recomendar, en este caso, literatura de ciencia ficción para habitar la realidad, para encontrarle el “gustico” a la lectura, a la vida, a esa vida que, si bien se

nos escapa a cada rato, a ratos lentos, a veces se deja vivir y entonces puede que caigamos en cuenta de que cualquier instante, cualquier tarea, cualquier impulso, cualquier esfuerzo es mejor de a dos, en compañía. Porque todo tiene que ver con todo. Porque todos estamos conectados desde la raíz hasta la corona, desde el páramo hasta el abismo, desde lo visible hasta eso que solo vemos con los ojos del

corazón. Eso, de que es mejor de a dos, juntos, cómplices extrañamente familiares, corresponde a infinidad de comentarios sobre los primeros capítulos de la serie de Netflix, *El eternauta*, que se han hecho virales durante los últimos días. El eternauta, que antes era uno solo, ahora es muchos; somos todos en nuestra fragilidad, en nuestra emergencia, en nuestros predicamentos,

en nuestras pequeñas grandes victorias. ¿Quién, estudiante, docente, padre o madre de familia, no hubiese querido en 2020 darse el “gustico” de ser un eternauta y, con ello, salvarse, salvar a los suyos, salvarnos del Covid-19? ¿Qué estudiante, qué persona no querría serlo ahora y, de paso, salvar al eternauta original, a Oesterheld, de la muerte que es el olvido?



Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/reviews/1/481701.html> (el eternauta imagen de la izquierda)

Fuente: <https://www.planetadelibros.com.co/libro-el-eternauta/361048> (el eternauta imagen de la derecha)

Héctor Germán Oesterheld fue un historietista argentino desaparecido durante la última dictadura cívico-militar acaecida en el país gaucha. Ya no existe, o puede que sí, pero en otro tiempo y otro espacio distantes, inalcanzables en ausencia de una “máquina viajera” al estilo Bradbury. El caso es que estamos hablando de él, de Oesterheld, gracias a la serie que lo revivió y lo llevó a las pantallas; gracias a que el silencio de otrora, producto del control y la vigilancia del Estado argentino (¿les suena familiar?), ha mutado en palabras, en viejas consignas, en nuevos comentarios que se dicen, por ejemplo, las personas mientras revisan el menú previo al almuerzo o la cena en un restaurante ibaguereño, parisino o bonaerense. La lectura, la literatura, están hechas de recuerdos cruzados, de experiencias que se entrecruzan,

... de huellas que *se (nos)* quedan y *que* volvemos a revisar de manera muy particular para intentar protegernos cuando la realidad material es insostenible, [...], para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar un trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se realizarán jamás, pero que son parte de *nosotros mismos*. (Petit, 2015, p. 54; texto en cursiva añadido)

Nosotros mismos que también somos otros, otras historias, otras huellas, otras formas y modos de contemplar el mundo, la vida, lo que (nos) pasa (Larrosa, 2003). (Nos)otros: seres de ciencia, entes de ficción, personas de carne y hueso, docentes y estudiantes barajando

posibilidades en medio del tráfico. De repente, el ruido de un trueno irrumpe por la ventana, entonces despertamos del sueño eterno de la realidad. Parpadeamos y seguimos... Vivir no es un cuento, pero muchos cuentos y la literatura en sí median como constructores de sentido: ampliando, enriqueciendo y profundizando la mirada que tenemos sobre lo que vivimos, sobre cómo lo viven los otros a nuestro alrededor (Petit, 2015).

Finalmente, solo resta decir:

¡Buen provecho!

Enjoy your meal

Bon appétit

Buon appetito

Referencias bibliográficas

- Aprendemos juntos 2030. (4 de marzo de 2019). *Versión completa: La utilidad de lo inútil en nuestra vida. Nuccio Ordine, profesor y escritor* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=co_F_zYqnEQ
- Aprendemos juntos 2030. (10 de julio de 2023). *Versión completa: La historia de los imparables. Yuval Noah Harari, historiador y escritor* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=_TbJU3MgA_E
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Medina, S. (2018, 6 de julio). El ¿haiku? de ciencia ficción. <https://gramaticokitsch.wordpress.com/2018/07/06/el-haiku-de-ciencia-ficcion/>
- Páez, R. (1999). *Al lado del camino* [canción]. En *Abre*. Warner Music.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. [J. Jordá, Trad.]. Barcelona: Anagrama. Disponible en: http://secreveduc.org/matutino/descargas/pennac%20daniel-como_una_novela.pdf
- Petit, M. (2009). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* [1ª ed. para Argentina; M. y M. Paleo, y D. Sánchez, Trad.]. Buenos Aires: FCE. Disponible en: <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/02/PetitM.-Lecturas-del-espacio-intimo-al-espacio....pdf>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* [1ª ed. 2ª reimp., V. Waskman, Trad.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Skliar, C. (2020). *Lectura y educación: entre argumentos pedagógicos y literarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano* [1ª edición de la obra completa, M. Ultorio, Trad.]. España: Editorial Gedisa. (Obra original publicada en 1976).

Referencia

Richard Eduardo Hayek Pedraza. *Menú literario Bocados de literatura y distopía: ciencia ficción para habitar la realidad.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 56-65

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Expresiones estéticas de la vejez y la muerte en *Cien cuyes* de Gustavo Rodríguez

Oscar Andrés Maldonado²³

La muerte y la vejez son temas inherentes a la condición humana, ya que implican un acercamiento al hombre por reconocerse vulnerable a un acontecimiento superior a su voluntad y su control. Sin embargo, bajo la óptica de diferentes culturas, determinadas por los contextos históricos y geográficos, la muerte y la vejez han tenido significados distintos, reinterpretaciones, pero siempre con el propósito de ser explicadas o, por lo menos, entendidas. Esto requiere un ejercicio hermenéutico que recurre tanto a expresiones científicas como artísticas para abordar un tema del que el ser humano no ha obtenido una respuesta más allá de la visión objetiva, biológica, de lo que ocurre al cuerpo después de estos eventos. Inquietarse por esto supone cuestionarse por el individuo y su experiencia de la muerte y la vejez. También supone preguntarse si estos eventos son algo que le ocurre solo a la persona o si involucra a todo el círculo social, afectivo y personal del implicado. Por este motivo, en el presente texto se dialoga sobre la novela *Cien cuyes* de Gustavo Rodríguez (2023), en la cual se abordan los temas mencionados de una manera distanciada de lo solemne, lo normalizado por la sociedad occidental y lo eclesiástico, y percibiendo estos fenómenos como algo más cercano a lo cotidiano, adoptando una perspectiva pragmática y subjetiva del ser humano.

La novela de Gustavo Rodríguez aborda el tema de la vejez y la muerte desde la perspectiva de Eufrasia, una ayudanta o cuidadora de adultos mayores, quien lleva varios años al servicio de doña Carmen, una mujer de avanzada edad que ha perdido la motivación de vivir a causa del abandono por parte de su hijo y su avanzada edad. A partir de esta premisa, se desarrollan diferentes reflexiones sobre dichos temas, desde la perspectiva del adulto mayor que ha sido abandonado en un apartamento o en una residencia. Teniendo esto en cuenta, Eufrasia se relaciona con diferentes personas de avanzada edad, entre los que toman mayor relevancia, además de doña Carmen, el señor Harrison y los Siete magníficos (un grupo de siete ancianos que viven en un asilo), que le invitan a reflexionar sobre la muerte, ya no como un acontecimiento fuera de su control, sino como una posibilidad de escapar a la vejez, para “irse con dignidad” y “bajo sus propios términos”. Así, Eufrasia ayuda a varios ancianos, en total nueve, a morir sin dolor, por sus propias decisiones. Cada uno de ellos le paga diez cuyes, una recompensa monetaria por ayudarlos en esta polémica tarea, sumando así el total de noventa cuyes. Al mismo tiempo, a lo largo del libro, a Eufrasia se le dan indicios de una enfermedad que resulta siendo terminal, por lo cual ella misma decide acabar

23. Maestría en pedagogía de la literatura. IDEAD - Universidad del Tolima. oamaldonadob@ut.edu.co

con su vida, con el propósito de que su hijo no la vea agonizar. Finalmente, ella queda debiendo a su hermana Merta los últimos diez cuyes, dándole el título a la obra: *Cien cuyes*.

A partir de lo anterior, se propone el tema de la vejez y la muerte como temas yuxtapuestos en los que el primero precede al segundo, pero que se suelen percibir como dos hechos aislados. Por un lado, se plantea que existe una diferencia simbólica de la vejez menos solemne, dado que, con frecuencia, se compara al anciano con el infante, percibiendo a este último como una persona que no puede valerse por sí misma. A diferencia de otras culturas, como por ejemplo la japonesa, en las que la vejez se relaciona con la sabiduría, la experiencia y el honor, en la cultura occidentalizada, el anciano se percibe en varias ocasiones como un ser de cuidado, vulnerable, a causa de su dificultad por desempeñar funciones por sí mismo. Esto se puede observar en el siguiente fragmento, donde el autor presenta a grandes rasgos la personalidad de Doña Carmen, en relación con su necesidad de autonomía:

Doña Carmen siempre había sido celosa con su autonomía, y no sin razón, porque valerse por sí mismos es el hito final que separa a los ancianos de los infantes, con la brutal diferencia de la tersura y los dolores. Pasado cierto límite, que, según la persona, varía desde el digno uso de un bastón hasta la oprobiosa limpieza del culo, sobreviene al terror (Rodríguez, 2023, p. 13).

Por otro lado, la muerte adquiere un grado de solemnidad mayor, interpretándose, sobre todo, desde la ideología judeocristiana como el paso a una nueva vida. Además, en Occidente, la muerte se relaciona como la muestra máxima de amor por medio del sacrificio, aludiendo al sacrificio (muerte) de Jesús por los pecados de la humanidad. Esta última percepción ha permeado en la civilización occidental, dado que el amor y

la muerte se han relacionado en manifestaciones artísticas, literarias, religiosas y en demás aspectos de la vida del individuo en sociedad. En relación con la novela, la muerte se enlaza con el amor, entendiendo este sentimiento desde la compasión y la fraternidad, lo cual puede entenderse desde el siguiente fragmento, donde Leticia (Pollo) le pide a Eufrasia que ayude a morir a los Siete magníficos:

Las miradas de esos viejos compartían últimamente una camaradería agridulce y una contraseña inasible para los que no formaban parte de su grupo y contenían, además, ese amago de digna imploración que había captado en los ojos de Doña Carmen y de Jack antes de que ambos decidieran hacerle el mismo pedido. Como cuando veía una película de intriga por segunda vez, ahora entendía con más claridad las idas y venidas de Tío Miguelito las últimas semanas, la reposada supervisión de doña Pollo desde las alturas de su mirada; esos silencios abruptos cuando ella aparecía, los chistes cifrados y ese triste poema sobre la muerte que el señor Ubaldo había recitado una de esas noches. (Rodríguez, 2023, p. 175)

Desde estas concepciones de vejez y muerte, Rodríguez plantea un escenario en el que se presenta al adulto mayor como vulnerable, pero al mismo tiempo expectante de su propia vida. Es decir, para los ancianos, sobre todo para Doña Carmen, su vida, entendida como cotidianidad, es algo que le sucede, un evento tras otro del que no tiene control. A causa de esto, se percibe la muerte como una alternativa, como se mencionó anteriormente, casi dándole una connotación romántica para escapar a la vejez con dignidad. En este punto cabe preguntarse, ¿qué imaginarios han permeado en la civilización occidental para considerar a la vejez como algo de lo que debe escaparse, o

una situación que se debe retrasar o evitar? Y, al mismo tiempo, ¿por qué la muerte se expresa en la novela como una alternativa para escapar de la vejez? Esto se resalta en la obra desde el siguiente fragmento, en el que se indica que Doña Carmen, al ser consciente de su condición, le pide a Eufrasia que le ayude a morir:

No había sido ninguna broma, aparentemente.

Tampoco parecía consecuencia de la depresión, porque la medicación había sido recientemente actualizada. Debía ser producto de una larga discusión consigo misma, la conclusión de una mente hastiada, derrotada ante el cuerpo que la torturaba. (Rodríguez, 2023, p. 81)

Como se puede observar en la cita anterior, la petición de Doña Carmen surge como una respuesta a un ejercicio de introspección en el que la vejez solo se puede definir como aquello que falta de su juventud y que, al no poseerlo, se convierte en una incomodidad, una “tortura” que se debe sobrellevar con resignación. Es decir, en esta etapa, la mujer mayor percibe el valor de aquello que fue, lo que es pasado y de lo que es consciente que no volverá a experimentar. En este sentido, se incursiona en un ejercicio de resignificación en el que la vejez no es solamente una edad, mucho menos un estado de vulnerabilidad, sino una percepción sensorial y un acto de introspección, reflexivo e incluso autocrítico de aquello que se añora y que puede definirse por la disimilitud con la vida que conocía hasta entonces. En este sentido, se puede retomar la siguiente cita del filósofo Nietzsche, en la que aborda el tema del significado de las palabras, aludiendo a su arbitrariedad desde la percepción de algunos conceptos, a partir de la ausencia de significados:

La percepción correcta —es decir, la expresión adecuada de un objeto en el sujeto— me parece un absurdo lleno

de contradicciones, porque entre dos esferas absolutamente distintas como lo son el sujeto y el objeto no hay ninguna causalidad, ninguna expresión, sino a lo sumo un comportamiento estético, quiero decir, una extrapolación alusiva, una traducción balbuciente a un lenguaje completamente extraño. (1853, p. 8)

Relacionando lo anterior con las expresiones de la vejez por medio del lenguaje, se puede interpretar la definición o concepción de la vejez como un asedio semántico. Esto implica que, como se indica en la cita anterior, acercarse a la definición de la vejez, en términos literarios, implica un comportamiento estético en el que los sentidos se adquieren por medio de lo que se puede percibir al respecto; en este caso, los sentidos se perciben a partir de aquello que falta. Por ejemplo, sería difuso expresar la vejez en términos de edad o de estados de ánimo en sí mismos. En cambio, un acercamiento a la percepción de la vejez implica un relato desde los sentidos y los recuerdos que se pueden expresar por medio del testimonio.

En estos términos, la obra implica un panorama de otredad, en el que Doña Carmen en primer lugar, pero luego Harrison y los Siete magníficos recuerdan su vida, a partir de relacionarse con Eufrasia. Por lo tanto, una concepción de la vejez, desde esta narración, pasa no solo por la descripción de paisajes solemnes, sino desde la recuperación de los momentos pasados, de los deseos del presente y, sobre todo, desde compartir las sensaciones comparadas entre sí. Esto último se puede observar desde el siguiente fragmento, donde se indica que Leticia (Pollo) dialoga con Eufrasia acerca de la vejez y la muerte, sobre la cual solo puede definir la primera a partir de la comparación con su juventud, y define la segunda como un ente en sí mismo que se percibe cercano, en comparación con tiempos pasados:

Cuando somos jóvenes, todos sabemos que nos vamos a morir, pero se trata de un saber intelectual. Todos sabemos que hay estrellas más grandes que el sol y que eso es irrefutable, pero saberlo no nos afecta. Porque no las vemos. Porque no nos queman de cerca. A nuestra edad, Eufrasia, la muerte ya es una estrella que quema. (Rodríguez, 2023, p. 173)

Al establecer la percepción de la muerte como un saber intelectual, el autor reafirma que el significado de este acontecimiento varía dependiendo de la edad, del contexto y la subjetividad de la persona. Esto significa que, al relacionar la muerte en el contexto de un joven, se puede percibir como trivial o distante, a diferencia de la percepción que puede tener un adulto mayor. Para el anciano, la vejez implica un preámbulo a la muerte y, al estar recordando constantemente que el estado de su cuerpo y de sus sentidos es inalterable, la persona establece una nueva interpretación de la muerte como un ente que le asecha.

Si bien es cierto que, por el tono poético que expresa Rodríguez en la novela, se puede interpretar, a priori, una romantización del suicidio y de la muerte, también es posible afirmar que se trata de un recurso retórico con el que se proponen reflexiones filosóficas que permiten el debate desde la literatura. Es decir, la muerte en sí misma toma diferentes matices dentro de la novela, aludiendo a que para el lector puede implicar múltiples significados: desde la muerte como alternativa para escapar de la vejez, hasta la muerte como acto de fraternidad y amor, pasando por la muerte como un fenómeno solemne y trágico. Estas tres percepciones pueden observarse en la forma de morir de Doña Carmen y Jack Harrison en primer lugar, la muerte de los Siete magníficos en segundo, y la interpretación o concepción de la muerte por parte de la sobrina del Tío Miguelito, Liliana, quien la entiende como

un motivo para sentirse culpable por estar distanciada de su ser querido, por lo cual busca un culpable que responda por su muerte.

En estos términos, se puede deducir que la muerte no es un asunto individual. Naturalmente, el hecho biológico de morir es un acontecimiento que le ocurre a la persona. Sin embargo, las consecuencias que esto conlleva repercuten en el círculo con el que se relaciona el sujeto, involucrando así estas reflexiones, sensaciones, sensibilidades y pensamientos que el escritor involucra a lo largo de la novela. Esta no tiene una riqueza narrativa por el simple hecho de mostrar el suicidio de una forma positiva, aunque lo plantea; en cambio, el relato adquiere una riqueza discursiva en tanto que permite al lector observar las causas y los efectos de la muerte en personajes de la tercera edad. Por ejemplo, pese a que Doña Carmen muere casi a la mitad de la novela, se habla sobre ella, no solo como personaje, sino como un pensamiento que está presente en la subjetividad de Eufrasia y de Leticia. Del mismo modo, todos los ancianos contribuyen al pensamiento de Eufrasia, mostrando que, pese a que existe una muerte biológica, los efectos llegan a trascender el plano físico para transportarse al plano de las ideas, de la interpretación, de una percepción de la muerte diferente y, por ende, una interpretación de la vida distinta. En otras palabras: “Toda interpretación conlleva una autointerpretación. Nos interpretamos frente al texto, para ver su distancia de nosotros, y alcanzar lo más posible de objetividad”. (Beuchot & Puente, 1999, p. 35). En este caso, relacionando la cita, se entiende el texto como discurso, aludiendo a este como un contenido que se manifiesta desde el lenguaje que permite tomar acción; es decir, en este caso, el texto como un diálogo que se mantiene en la novela sobre la vejez y la muerte.

En conclusión, *Cien cuyes* de Gustavo Rodríguez presenta una reflexión profunda y

compleja sobre la vejez y la muerte, no como eventos aislados o puramente biológicos, sino como fenómenos interconectados que suscitan significados tanto individuales como colectivos. A través de personajes como Eufrasia, Doña Carmen y los Siete magníficos, la novela invita al lector a cuestionar las concepciones tradicionales de estos temas en la cultura occidental, mostrando cómo la vejez se asocia a menudo con la vulnerabilidad y la pérdida, mientras que la muerte aparece como una posible vía de liberación o resistencia frente a un estado de vida que se percibe como insostenible. Este acercamiento se distancia de los discursos solemnes para ofrecer una perspectiva más pragmática y, al mismo tiempo, íntimamente humana, en la que la muerte se reconfigura como un acto de autonomía y amor, con todas las implicaciones éticas y emocionales que esto conlleva.

De esta manera, la obra no solo problematiza los imaginarios sociales sobre la vejez y la muerte, sino que también enriquece el panorama literario al explorar cómo estos fenómenos afectan a quienes rodean al individuo, mostrando que las experiencias humanas más íntimas trascienden al plano colectivo y simbólico. Al adoptar un lenguaje poético y narrativo cargado de introspección, el autor logra una narrativa que, aunque parece romantizar el suicidio o la muerte, abre un espacio para el debate filosófico y existencial, invitando al lector a repensar sus propias concepciones sobre la dignidad, la autonomía y el legado que trasciende la vida. Así, *Cien cuyes* se erige como una novela que confronta y redefine los límites de la comprensión sobre el ciclo vital del ser humano.

Referencias bibliográficas

Rodríguez, G. (2023). *Cien cuyes* (Premio Alfaguara de novela 2023) (Vol. 20). Alfaguara.

Beuchot, M., & Puente, M. B. (1999). *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (No. 3). UNAM.

Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Revista Teorema.

Referencia

Oscar Andrés Maldonado. *Expresiones estéticas de la vejez y la muerte en Cien cuyes de Gustavo Rodríguez*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 66-70

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La identidad negra en la novela *Esta herida llena de peces* de Lorena Salazar Masso

Omar Alejandro González Villamarín²⁴

Introducción

Los discursos y las miradas sobre las negritudes en Colombia a lo largo de la historia tienen una marcada inclinación al segregacionismo racial y a la generalización cultural, lo que implica de entrada una homogeneización de la condición social y un englobamiento tanto de sus maneras de ver y sentir como de sus relaciones con el entorno en que se desenvuelven dentro del panorama territorial de la nación.

En la actualidad, y dado el auge de los estudios culturales, dichas miradas han abierto panoramas de análisis que profundizan mucho más en las particularidades socioculturales que configuran unas maneras de ser y habitar como comunidad raizal afro en territorios específicos.

Esta mirada puede rastrearse en la novela *Esta herida llena de peces* de Lorena Salazar Masso (2024), quien, a través de un viaje por el río Atrato, nos muestra en su personaje central una búsqueda identitaria y de pertenencia a la comunidad afro a través de las relaciones mismas con el río y las prácticas cotidianas que allí ocurren, a pesar de su condición racial de mujer blanca.

La presente ponencia plantea el análisis de algunas de las marcas discursivas de las que se sirve Lorena Salazar en su novela *Esta herida llena de peces*, a la luz de las relaciones entre literatura y estudios culturales, para definir aspectos identitarios que configuran la noción de *ser negro* en las riberas del río Atrato y resignificar algunas de las circunstancias históricas que rodean la memoria de dichas comunidades, especialmente en la consideración de los acontecimientos que marcaron el devenir de las mismas en los días previos a la masacre de Bojayá en el año 1992.

Sobre la identidad negra

Son muchas las perspectivas que se abren ante la pregunta por el *ser negro* y lo que significa asumir serlo en las sociedades contemporáneas. De entrada, aparecen los posicionamientos que determinan el *ser negro* desde aspectos puramente raciales ligados al color de piel. Sin embargo, desde mediados de los años 50, las discusiones sobre este aspecto se ligaron a condiciones mucho más cercanas a las condiciones socio-culturales, políticas y territoriales que marcan una tendencia de consolidación de una identidad que restituya

24. Maestrante en Pedagogía de la Literatura, Licenciado en lengua castellana Universidad del Tolima. Coordinador área de literatura Centro Cultural Universidad del Tolima. Ha publicado libros de poesía, cuento y reseña crítica. oagonzalezvi@ut.edu.co

a las negritudes como sujetos de derechos y como parte esencial de la conformación del proyecto continental americano, en tanto que fue gracias a su labor y mano de obra que se lograron erigir las bases sociales y económicas de las nacientes ciudades.²⁵

Parte de esa reclamación histórica tiene fundamento en la nostálgica mirada al territorio del que fueron arrancados por los esclavistas blancos, para hacer un reconocimiento de los valores culturales, étnicos y religiosos que se sostienen, incluso en la actualidad, en territorios y países como Haití y Cuba y otras islas caribeñas, en los que las tradiciones continúan fuertemente arraigadas a las cosmogonías propias del continente africano. (Deidades, Cantos, Rituales) De ahí que torna cada vez más relevancia la denominación *afro* ligada al país en que se encuentre la comunidad negra. Para el caso nuestro, la denominación *afrocolombiano*. Y siguiendo esa misma línea, podríamos llegar incluso a la noción de *Negritudes*, si seguimos la idea de que no todas las comunidades afro sostienen una relación socio cultural homogénea, debido a que los procesos migratorios y de apropiación territorial generan marcadas diferencias de orden económico y político reflejadas en prácticas cotidianas de diversa índole cultural.²⁶

En los últimos años de la década de los 80, hace aparición una concepción mucho más ligada a los aspectos sociales para determinar que las comunidades negras no solo son una minoría étnica respecto de la población mayoritariamente blanca y mestiza del país,

sino que además de ello han sido víctimas de procesos políticos y culturales que han generado el atraso de las regiones en donde hay alta población negra, su invisibilización y el deterioro de los territorios en los que tienen presencia entidades de orden multinacional que explotan los recursos allí contenidos. De hecho, y a la luz de lo planteado por Peter Wede (2008), se podría pensar en que algunas de estas prácticas y dinámicas ejercidas contra la población negra por parte del centralismo gubernamental, tiene por objetivo el “blanqueamiento” de la sociedad para que haya total dominio de las élites mestizas a partir del segregacionismo racial y la concentración poblacional en territorios cada vez menos habitables, para su posterior desaparición, por considerarlos “peligrosos” en el sentido de que son sujetos de una posible rebelión.

No obstante, y obedeciendo claramente a posturas frontales contra este despropósito, las comunidades afro de Colombia, especialmente las concentradas en el pacífico, han venido fortaleciendo la mirada identitaria desde una óptica que las liga a las prácticas cotidianas en simbiosis con el entorno mismo en que se desarrollan sus relaciones sociales. Esto significa que, en la relación humano-naturaleza, el *ser negro* constituye una marca identitaria que le otorgan, por asociación, los saberes y prácticas que derivan en un equilibrio ecosistémico, que garantiza la sobrevivencia tanto de humanos como de otros agentes que interactúan en la biodiversidad propia de los territorios, especialmente en los bosques húmedos y tropicales (en donde se hace uso de las maderas) y el aprovechamiento

25. Para ampliar esta noción sugiero ver el artículo de Peter Wade denominado *Población negra y la cuestión identitaria en América Latina*. 2008, publicado en la revista “Universitas humanística” Número 65.

26. Al respecto, resulta interesante el estudio que realizan Vladimir Montoya y Andrés García en el artículo “¡Los afro somos una diversidad!” *Identidades, representaciones y territorialidades entre jóvenes afrodescendientes de Medellín*, publicado en el boletín de antropología de la Universidad de Antioquia, número 41.

de los recursos generados por los afluentes hídricos de gran impacto, como el Río Atrato y el Río Baudó, entre otros.²⁷

Algunas de las prácticas sociales que se generalizan en el territorio de las comunidades negras, especialmente las del pacífico colombiano, son las que están ligadas a los procesos de memoria histórica y aceptación circunstancial de la violencia como fenómeno constante, dadas las circunstancias de confrontación armada de que son víctimas las comunidades negras a lo largo de los territorios, en concreto, en las riberas de los ríos, pues estos son corredores fluviales en disputa entre diversos actores del conflicto, que van desde el orden ideológico (guerrillas/paramilitares) hasta el orden delincencial (clanes y organizaciones de narcotráfico). *Ser negro* en estos territorios significa aceptar una condición de vulnerabilidad constante, de abandono estatal y de total incertidumbre.²⁸

Esta herida llena de peces y el ser negro

La novela de Lorena Salazar tiene como argumento el viaje que realiza una joven madre blanca desde Quibdó hasta la población de Bellavista, ubicada en las riberas del Río Atrato, llevando a un niño negro, a quien ha cuidado y criado durante 5 años, para que se reencontre con su madre negra. Durante el trayecto, la narradora- En primera persona- permite el reconocimiento de las prácticas sociales y culturales que encuentra en su travesía por el río y en las distintas poblaciones y asentamientos en los que hacen parada antes de llegar a su destino. A través de lo allí expresado, podemos realizar

una mirada a lo que significa *ser negro* en el territorio particular del Río Atrato y las maneras en que se constituyen las prácticas cotidianas en relación con este, para determinar que el personaje, a pesar de tener piel blanca, es percibida por la comunidad como parte de las negritudes.

Un primer indicio de esto radica en que la mujer blanca ha vivido parte de su infancia y adolescencia en las riberas del río y por razones ligadas al fenómeno de la violencia ha tenido que dejar su territorio y buscar mejor suerte en la capital del departamento, Quibdó. Al emprender el viaje de regreso, se entiende que ella está habituada al contexto mismo, al territorio y a sus prácticas, y sin embargo nos da la sensación de que fuese la primera vez que hace el recorrido, quizá porque han pasado muchos años o quizá porque conscientemente quiere olvidar algunas de las vivencias y experiencias que se ligan a los mismos. Pero no puede.

La conciencia, antes que olvidar memora, y nuestra mujer blanca recuerda que cuando era niña y estaba en la escuela, las monjas les hacían representar teatralmente la historia de las negritudes esclavizadas y ella asumía el papel del blanco conquistador:

LA CONCIENCIA: Las arrancaron como a una planta sin raíz. Les prohibieron pensar, mirar el sol y saborear la lluvia; tampoco podían soñar con una casa digna para sus familias. Eran del hombre avaro que las robó del amanecer africano. Sin tierra, las esclavas sólo tenían sus trenzas

27. Para ampliar más este aspecto y acercar una noción del carácter espiritual y material en las relaciones con la naturaleza como marcas de identidad negra, recomiendo el artículo de Pietro Pisano, quien acude a los planteamientos de Manuel Zapata Olivella para construir el texto titulado *Movilidad social e identidad “negra” en la segunda mitad del siglo xx*, publicado en la revista ASCHSC * vol. 41, número 1, del departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en 2014.

28. El capítulo 1 del libro *Los muertos no hablan* (2012) de Paco Gómez Nadal, titulado “Cómo nos hemos podido acostumbrar a esto” explora de manera muy sentida las vivencias y experiencias en los años posteriores a la masacre de Bojayá, en 2002, y aborda las maneras en que la memoria, sin desaparecer, termina por resignarse a que esas circunstancias y acontecimientos parecieran ser parte de las prácticas sociales aceptadas.

y el canto. El español les quitó todo. El español les quitó todo, dije... (Salazar, 2024, p. 27)

Es evidente que la asociación histórica liga su sentir al origen africano y, como resultado de ello, se hace una apropiación de la condición de sufrimiento del pueblo negro, misma que, de entrada, representa una adhesión a la memoria y establece lazos afectivos con el devenir de la raza. Y esto puede notarse porque enseguida, haciendo el papel de español (por ser blanca), se retira el bigote y sentencia que “*Soy blanca, pero no soy un español*”. En la página 28 existe otra correspondencia con el elemento histórico, que, de paso, pone de manifiesto que algunas de las prácticas sociales y culturales de las negritudes en las riberas del río obedecen a este hecho del pasado que no se borra: “*Nunca alcanzaremos a pagar lo que ha sufrido el pueblo negro. Su hostilidad, el miedo, el desprecio tienen una causa profunda, añeja. Consecuencia*”.

Ese miedo, producido por siglos y siglos de abandono, violencia y barbarie, es un *leitmotiv* a lo largo de la novela, y a través del personaje notamos como cada tanto, cuando se hace parada en un caserío, el ambiente se torna tenso y la perspectiva se abre franca hacia la zozobra de que algo está por ocurrir. Los indicios nos dictan que un grupo guerrillero hace presencia en el territorio:

Una lancha gris, de dos motores y carpa negra, pasa junto a nosotros en dirección contraria. Es más pequeña que nuestra canoa. Sólo alcanzo a ver la ropa verde de los pasajeros, hombres con pañuelos rojos amarrados al cuello que no bajan la mirada y tampoco saludan. Nos dejan atrás en segundos. El niño grita adiós y agita la mano. No se lo impido, no podría explicar por qué no debería saludarlos. (Salazar, 2024, p. 54.)

La revelación es contundente. Existen prácticas de violencia continua que se normaliza en las prácticas cotidianas. Como si pertenecer a ese territorio fuese sinónimo de aceptación obligada de la circunstancia de control y dominio. Una especie de neoesclavismo que se justifica bajo el sello del terror y el miedo. En su libro *Imaginarios políticos del miedo presentes en la narrativa colombiana reciente*, la profesora Orfa Kellyta Vanegas (2020), dedica su investigación a las formas en las que se operativiza el miedo y los discursos que giran en torno a las prácticas sociales para soportarlo. Nos dice:

El miedo, la desesperanza, el dolor, entre otros, son la contracara de la metáfora del poder, y en tanto revelación literaria, necesita de nuevos ángulos de elucidación, de exégesis que los reconozca como lenguaje que articula y da representación a las realidades no siempre perceptibles de la vida social. (Vanegas, 2020, p.18).

Precisamente esa normativización del miedo deriva en que sobre el final de la novela se cumpla el anuncio de la catástrofe y se nos revele que a pesar de haber escuchado rumores de que pronto habría una confrontación entre grupos armados, -posiblemente las guerrillas de Las Farc y Los paramilitares-, de que se habían escuchado disparos cada vez más cerca, de que algunos pobladores ya huían río arriba, los pobladores de Bellavista decidieron quedarse a esperar, sin saber la suerte que correrían esa madrugada del 2 de mayo cuando un cilindro bomba cayó sobre la iglesia en la que se encontraban refugiados cientos de personas, conocida como la masacre de Bojayá. *Ser negro* es vivir en zozobra y morir en silencio.

Otra consideración con el *ser negro* y asumirse como tal deviene de las prácticas cotidianas que manifiestan lazos afectivos identitarios con amplios sentidos arraigados en la tradición y

la expresividad cultural. Los cantos raizales, dedicados especialmente a los muertos²⁹, la danza y el movimiento rítmico como muestra de alegría y cortejo, la relaciones entre el modo de vestir y de arreglarse, los peinados y los atavíos, dan cuenta de estas marcas de identidad negra, pues establecen puentes emocionales y generan, a la larga, solidaridades.

En las páginas 29 y 38 podemos ver de qué forma el trenzado del cabello constituye una marca de identidad que atraviesa los límites de la estética y significa algo más que un simple aspecto de gusto: *“Mientras una niña me movía la cintura otra hacía una trenza en mi pelo para que se me quitara lo simple, eso decían.”* Unas páginas después: *“Las trenzas unen a la dueña del pelo y a quien lo trenza en una complicidad íntima, la trenzada deja ver sus raíces, se arrodilla ante la otra y deja ver su fuerza y encanto”*. Y más adelante, *“La trenzadora es responsable de crear caminos, ríos, salidas en el pelo de otra, unirla a todas las mujeres que han sido trenzadas en la historia.”* Es evidente la relación de tejido social y cultural que une y gesta solidaridades en el acto cotidiano de trenzarse el cabello como símbolo de resistencia. Se sabe que en las trenzas se trazaban rutas de escape, lugares de reunión, incluso tácticas y estrategias de los pueblos negros en su proceso de liberación. En la novela, esto significa que la mujer blanca es reconocida como su similar por la trenzadora negra, la hace parte de su raíz y su historia. En la página 69 la narradora nos cuenta su encuentro con las lavanderas de este modo: *“Las mujeres me preguntan que si estoy enferma, aseguran que me falta aguacate en las piernas, en las nalgas, pero alaban la trenza que aún llevo en el pelo”*, *Ser negro* es habitar el

territorio de la historia.

Finalmente, en los aspectos geoidentitarios podemos resaltar que alrededor del río ocurren muchas de las situaciones que constituyen una cotidianidad compleja dentro de la novela. El río es frontera, es fuente de alimento, es proveedor, pareciese tener vida propia y como tal es entendido por las comunidades, en las que se siempre se ve a alguna matrona negra protegiendo la memoria de las aguas y su historia: *“Señoras que viven al lado del río, en casas con patios grandes, con veraneras que cuelgan del techo, hijos que lloran en las cocinas, Cuidan el río, creo que le rezan.”* (Salazar, 2024, p. 15) También encontramos la relación de ser parte del río, ser el río mismo o uno de sus seres vivos en la página 80: *“Somos una comunidad de peces, vivimos al son del agua”*. Esta simbiosis se hace manifiesta en la página 142, cuando de manera especial la narradora nos dice: *“mi niño y el niño de Gina, un río pequeño que ella no alimentó y que tuvo que llenarse conmigo, agua de lluvia.”* No sobra decir que desde el título de la novela se nos sugiere que la relación simbiótica establecida entre el personaje central y el río mismo es una relación que implica emociones, afecto y memoria.

Conclusión

En la novela *Esta herida llena de peces* de Lorena Salazar se puede rastrear de manera efectiva la mirada sobre las negritudes que se asientan en las riberas del río Atrato en el departamento del Chocó, y que desde la perspectiva de los estudios culturales, posibilita la comprensión de lo que es *ser negro* como principio identitario, a través de las relaciones

29. Los Alabaos, Gualíes y Levantamientos de tumba, declarados en 2014 como patrimonio inmaterial de la nación, son cantos mortuorios, dedicados los primeros a los fallecidos adultos, interpretados a capela, de carácter triste; los segundos dedicados a los niños fallecidos. Como reconocimiento a que son ángeles, estos cantos son de carácter alegre.; los últimos, son cantos que se interpretan únicamente en el tránsito de la casa de velorio a la sepultura y suelen involucrar anécdotas particulares de la vida del difunto. En la novela puede verse un ejemplo de Gualí en la página 113. Fuente: <https://www.radionacional.co/cultura/que-son-los-alabaos-y-los-gualies>

con el pasado histórico, con los aspectos sociales, políticos y económicos que han marcado a las negritudes a lo largo de la historia en Colombia, así como de las prácticas sociales cotidianas que erigen lazos afectivos y tejen solidaridades entre los habitantes.

Del mismo modo podemos entender las relaciones que se establecen entre las comunidades negras y los ambientes naturales en que suelen habitar a lo largo del territorio, especialmente en las riberas del río, y aceptar que, más allá del usufructo de los recursos,

existe una marca de identificación simbiótica con la naturaleza.

Finalmente, se puede decir que todos los aspectos reunidos en torno a la temática elegida para abordar la novela subyacen a una marcada intención de parte de la autora de resignificación de lo que es *ser negro* y, de manera interesante, lo de *ser negro* aun cuando se posea piel blanca, dadas las relaciones con el otro, el entorno y la comprensión social y cultural del territorio, como es el caso del personaje central.

Referencias bibliográficas

Gómez, Paco. (2012). *Los muertos no hablan*. Otramérica editores. Medellín.

Ilex acción jurídica. (2023) *¿Superar la desigualdad racial sin datos? La invisibilidad estadística de la población afrodescendiente en los registros administrativos de los sectores de educación y justicia en Colombia*. ©Ilex Acción Jurídica. Bogotá.

Montoya, Arango & García, Sánchez. (2010). “Los afros somos una diversidad”. Identidades, representaciones y territorialidades entre jóvenes afrodescendientes de Medellín”. Boletín afrodescendientes de la Universidad de Antioquia. Volumen 24, Número 41.

Pisano, Pietro. (2014). “Movilidad social e identidad “negra” en la segunda mitad del siglo XX”. *Revista ASCHSC* * vol. 41, número 1, del departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia.

Salazar, Lorena. (2024). *Esta herida llena de peces*. Colección ópera prima. Medellín.

Vanegas, Orfa. (2020). *Imaginarios políticos del miedo presentes en la narrativa colombiana reciente*. Editorial Universidad del Tolima.

Wade, Peter. (2008). “Población negra y la cuestión identitaria en América Latina”. *Revista “Universitas humanística”*, número 65. Bogotá.

Referencia

Omar Alejandro González Villamarín. *La identidad negra en la novela Esta herida llena de peces de Lorena Salazar Masso*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 71-76

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Reinterpretando a Caicedo: Resistir es vivir

Kevin Castaño Macana³⁰

Cali es toda mi vida y
Cali sin su gente no puede existir.
Andrés Caicedo

Introducción

He sido un entusiasta del terror; recuerdo dos escenas muy significativas a lo largo de mi vida: en la primera escena, era un infante viendo una maratón de películas de Freddy Krueger en familia. “*En la película, el personaje responde el teléfono y de este salía una lengua que supuestamente es de Freddy. De inmediato mirar a mi alrededor: mi madre y padre gritando, mi hermano tapándose los ojos y yo con una sonrisa de oreja a oreja*”. En la segunda escena era un adolescente que leía *El atravesado* de Caicedo que conectaba con la desesperación que sintió el protagonista mientras mataban aproximadamente a sesenta personas en Cali. Es indispensable pensar cómo se manifiesta el miedo en las calles, que a veces es más tenebroso estar despierto que dormido. En Cali no se teme a Freddy Kruger; sin embargo, dormir no es una opción: acá tenemos pesadillas con los ojos abiertos, sentirse vulnerable, perseguido y morir mil veces sin poder cambiar el destino. Por más que intentes evadir la muerte, ella es una visitante frecuente. Hasta que ya no puedes más y comprendes

las palabras de Caicedo: “Nací con la muerte adentro y lo único que hago es sacármela para dejar de pensar y quedar tranquilo” (1995).

Por tal motivo, este texto tiene como objeto explorar la violencia a la que los caleños hemos sido sometidos, desde la obra de Andrés Caicedo y las experiencias personales de un viaje literario llamado *La ruta del vampiro*, trabajo de opción de grado para el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Instituto de Educación a Distancia, del Centro de Atención Tutorial de Cali, Universidad del Tolima. Desde esta perspectiva se plantea la idea de reinterpretar la Cali de Caicedo, es decir, la evolución de la *Calicalabozo* a *Cali-resistencia*, una ciudad que camina en medio de la violencia, pero se resiste a ella.

La ruta del vampiro

La ruta del vampiro es un proyecto de investigación que busca implementar un espacio de promoción y enseñanza de la obra de Andrés Caicedo a través de la estrategia didáctica de tertulias literarias dialogantes (TLD), que

30. Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. CAT Cali, IDEAD -Universidad del Tolima- kcastanom@ut.edu.co

permita explorar con estudiantes de secundaria los conceptos de ciudad, identidad y gótico tropical. Para dicho propósito se llevó a cabo una intervención en dos instituciones educativas del Valle del Cauca; el primer espacio se realizó en el Colegio Miguel Camacho Perea en el que se enfocó en analizar la vida y obra de Andrés Caicedo desde una perspectiva crítica y social. Esta tertulia literaria se llevó a cabo desde el mes de abril hasta junio del 2023.

Mientras que, el segundo espacio se realizó en el Colegio Providencia enfocándose en el fomento a la lectura de la literatura gótica tropical desde el análisis de la ciudad e identidad en la narrativa caicediana. Estas jornadas literarias se implementaron desde el mes de marzo hasta junio del 2024. En estos dos espacios se exploró el universo caicediano desde diversos tópicos, en el que la violencia y la realidad social fueron indispensables. Los participantes compartieron el placer de la lectura y la circulación de la palabra, reconociendo las voces y silencios que se encontraban en los relatos de Andrés Caicedo, de una ciudad narrada y leída desde los ojos de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, una idea que sobresalió tras la lectura es que la manifestación de la violencia es esencial en la obra de Caicedo. Se puede pensar que expone la violencia como uno de los rostros del miedo, dado que esta exagera la sensación del miedo o exponerse constantemente a ella nos propone ingresar a otro nivel del terror. Ya no hablamos de lo físico, sino de la psiquis misma. Por ejemplo, Caicedo en *Besacalles* (2020) nos cuenta de forma muy rápida la historia de una mujer que fue violada por doce hombres; él la describe así: “Marta era de ojos verdes y muy bonita” (p. 25). Para después justificar y normalizar la violencia con las siguientes palabras: “tranquila, mija, toda pelada que quiera estar en la gallada, tiene que ser bien chévere, vos sabés; y ella sonrió y dijo sí, claro, pero es que con tantos

me duele, hombre” (p. 25). En este relato, la mujer ha normalizado tanto la violencia de la que es víctima que al final solo la acepta. Un comportamiento que puede pensarse que se ha perpetuado en el tiempo cuando se observan las cifras de violencia sexual en el Valle del Cauca. Según el Informe de VBG del Valle del Cauca (2025): en el 2023, se presentaron 2108 casos de violencia de género, mientras que, en el 2024, se presentaron 2241 casos. Mientras que el panorama en Cali es un espejo del Valle, de enero a marzo del 2025, se presentaron 244 casos de violencia sexual, treinta y dos casos más que para ese mismo trimestre en el 2024.

Por tal motivo, la violencia como rostro del miedo es un catalizador que tiene fuerte presencia en la figura de la mujer caicediana. El autor en sus obras expone cómo esta se desarrolla desde lo físico y psicológico, la importancia de las galladas en la aceptación social y la violencia que ha recibido la mujer durante años, dejando en evidencia la violencia de género que exponen las letras de Caicedo, situación que se repite en otras obras: *Infección* (1969), *Berenice* (1969), *Maternidad* (1974), entre otras. Desde esta perspectiva, se anuncia la llegada de la bruma en la ciudad; de ella salen los monstruos que ya no pertenecen a historias de fantasía, sino que son los villanos de las anécdotas de personas que viven su propia historia de terror: una violación, un ataque, un abuso o cualquier cosa que pareciera que les cuesta hasta la vida por estar en este territorio que le llamamos *La sucursal del cielo*. ¿Será que la perpetuación de la violencia se ha extendido a otros grupos poblacionales? Por ejemplo, el monstruo de los mangones es uno de los casos de violencia más sonados en la infancia y adolescencia en el Valle del Cauca. Muchos niños y niñas fueron víctimas de esta criatura, el vampiro caleño; este personaje hace que el grupo de Cali (Andrés Caicedo, Luis Ospina y Carlos Mayolo) transforme la realidad social de Cali a la de una ciudad gótica. Casos como los

mencionados fueron explorados en las diferentes tertulias literarias que se abordaron en los espacios de *La ruta del vampiro*. Después del estudio de estos casos, un participante pregunta: "¿Por qué no nos hemos derrumbado ante tanta violencia?" La respuesta es la razón de este artículo: *porque resistimos*.

Resistir es vivir

Al leer la obra de Andrés Caicedo se puede recrear un universo para explorar nuestros miedos y realidades y, en el mismo escenario, después de más de cuarenta años seguimos sufriendo la violencia. Esto ocasionó que a mi memoria llegara el adolescente rebelde que se caminaba por Cali: un borondo por el Parque de las Banderas, Biblioteca Departamental, Parque del Estudiante, el I.E.T.I. Antonio José Camacho, Loma de la Cruz, San Antonio, Boulevard del Río, la Comuna 16, entre otros. Así como también llegan periodos o fechas específicas a mi mente: 1960-1970, 26 de febrero de 1971, 10 de junio de 2010, 04 de agosto de 2013, 28 de abril de 2021, entre otras. Estos momentos navegan a través de las lágrimas de quienes vivimos en la sucursal del dolor.

Ahora bien, en las décadas de los sesenta y setenta, Cali es visitada por una oleada de sádicos que secuestran niños y adolescentes, para después encontrar el cuerpo del infante en estado de descomposición, desnudos con signos de violación en algunos casos, en su mayoría el extraño caso de extraerles la sangre y otros asfixiados. Esto es lo que generó la idea de que un vampiro andaba en Cali; esta idea era tan fuerte en la sociedad caleña que en el periódico El País, el 21 de enero de 1964, publican que "*Drácula*" es buscado por las autoridades locales (citado en Lozano, 2016). Además, en 1982, se estrena la película *Pura sangre* de Luis Ospina, ofreciéndonos una respuesta a todo lo sucedido, una teoría que recoge el pensar popular y la idea de un borrador que había escrito Andrés Caicedo. Todo es un misterio; después de más de

cuarenta años seguimos sin descubrir ni entender muchos de los hechos que acontecieron en Cali. Sin embargo, Caicedo en *Canibalismo* (1971) hace alusión a este caso, explora cómo se puede comer un cuerpo, y deja en el aire la idea de que la víctima esta vez posiblemente era un violador, dejando la idea suelta de que en Cali existían los caníbales y los sádicos.

Igualmente, al leer *Los dientes de Caperucita* (1969) y *Noche sin fortuna* (1970-1976) se ve que Caicedo hace una categorización de estos personajes. No es lo mismo un caníbal que un antropófago o un sádico; mientras que, el primero come carne de su misma especie, el segundo come carne humana, siendo de otra especie. En cambio, el tercer concepto alude a las perversiones sexuales de quien se excita cometiendo actos crueles o daños al otro. Esto tiene relevancia porque se podría decir que tanto Jimena como Antígona son sádicas; no son mencionadas en canibalismo, sino que en las otras dos obras, siempre anunciando que antes de hacer estos actos de perversión, por ejemplo, comerse el pene del protagonista en el caso de Jimena, se escuchaba un "*berrido como de perra*", haciendo alusión a que no hablamos de caníbales, sino de una especie amante de la sangre, hematófaga, vampírica. Siendo estas dos *femme fatale* las que personificaron el vampirismo en Caicedo.

La era de la *femme fatale* se había inaugurado, y un ejército de sirenas, mujeres-pep, ninfas despiadadas y vampiresas comenzaron a poblar los salones de exposiciones y las obras literarias, creando una tradición artística que llegó a nuestro país y que fue promovida por diferentes escritores, incluyendo a Andrés Caicedo (Manson & Muñoz, 2012, p. 41).

Estos personajes femeninos que van en contra de lo establecido socialmente cuentan con una liberada sexualidad o exploración de lo corporal

y son vampiras que rompen con las normas de una sociedad heteronormativa. Ya no es la mujer la que es sometida, es la mujer que puede decidir por sí misma.

Jimena pasa su lengua por los primeros vellos y sin vacilar le lambe el sexo entonces es cuando él lo siente entonces fue cuando sentí aquel ronquido que no se dé qué parte del cuerpo le salía un ronquido como de perra como de hiena te digo y aquel brillo en los ojos y el mordisco el mordisco. Y Eduardo que es consciente de la magnitud de su berrido tuvo que oírme el mayordomo y de sus patadas ella tiene ahora un pedazo de carne en la boca Eduardo la ve mascar y relamerse y de pronto una sonrisa carne y sangre y pelos pidiendo más comida Eduardo se lleva las manos al sexo y se pone a llorar diciendo mamá. (Caicedo, 1988, p. 118).

Otra manifestación de esta violencia expresada en la obra de Caicedo es la sociopolítica. Por un lado, el 26 de febrero de 1971, los estudiantes, colaboradores y personas que apoyaban el movimiento estudiantil salen a las calles; Cali se vuelve el epicentro de una gran manifestación. Esta ciudad demuestra que el rasgo característico del caleño es la rebeldía. Aun así, la represión estatal se ejecuta en la ciudad de una forma impecable; las calles de Cali se enrojecen y en la segunda mitad del mismo año, éramos la Sucursal del cielo, como si nada hubiera pasado. Sin embargo, Caicedo recuerda a Guillermo Tejada, que muere a culatazos por parte de la policía. *El atravesado* (1975) recuerda a la perfección este día: “El 26 de febrero prendimos la ciudad de la quince para arriba, la tropa en todas partes; vi matar muchachos a bala, niñas a bolillo; a Guillermo Tejada lo mataron a culata, eso no se olvida. Que di piedra y me contestaron con metralla” (Caicedo, 2023, p.55). Haciendo referencia a la

masacre del movimiento estudiantil vivida en la ciudad de Cali en la fecha mencionada, en ese momento, según el periódico *La Palabra* de la Universidad del Valle, dice:

Las Instituciones de Educación Superior en el país vivían un proceso de crisis que se venía arrastrando desde décadas anteriores. Se puede precisar que los elementos más destacables fueron el despotismo de los claustros universitarios, la presente incidencia norteamericana en las universidades colombianas y el agudizado déficit presupuestal del sistema público universitario nacional. (La Palabra, 2021).

Siguiendo el hilo narrativo, Caicedo introduce el contexto del conflicto estudiantil a sus obras, como se ve en el siguiente fragmento del primer relato de los *Destinitos fatales*:

Esa gente, ¿cómo le va a coger la onda a los vampiros? No falta por allí uno que insulte al hombrecito del cine club por estar exhibiendo cosas de estas cuando los estudiantes luchan en las calles, gente que únicamente sueña de noche y que siempre duerme bien y al otro día se despiertan y pueden hablar de amor, de papitas, de viajes, de política y cuando llegue la noche se ponen a soñar de lo mismo que han hablado durante todo el día (Caicedo, 2021, p. 144).

Ese mismo año, Caicedo les escribe a cuatro dirigentes nacionales del movimiento estudiantil de Colombia lo siguiente: Este cuento es para ustedes, porque nunca se hubiera escrito si no es por el estado de ánimo producido en mí, y en cuántas otras, ¿20.000 personas? A raíz de lo que ustedes armaron en febrero (2020, p. 53). Según Ospina & Rey, en el texto *Presentación. Cartas sobre la mesa* del libro *Correspondencia 1970–*

1973 (2020), en esta carta “Andrés les explica sus principios literarios y su búsqueda narrativa” (p. 18). Comentario con el que concuerdo si leemos la carta de Caicedo a su padre, el 18 de enero de 1971, exponiéndose que: “Mi aspiración es que mi obra pueda ayudar en algo a que ese cambio se produzca cuanto antes” (p. 52).

En este orden de ideas, existe una relación entre las letras de Caicedo y la movilidad social; su huella literaria inicia con los nadie: “Que la lean sirvientas, guachimanes, amas de casa, todos los amigos nuestros y todos los enemigos”. (p. 53). La literatura caicediana es un recordatorio de que solo muere el que deja de luchar, porque hacemos parte de algo más grande que nosotros mismos. Hoy reivindicamos el nombre de Caicedo, no solo desde el saber literario, sino por su importancia y motivación política. En sus letras está plasmado el sueño de todos aquellos que nos levantamos de la cama creyendo que mañana será mejor; por tal motivo, siempre nos movilizamos en el hoy.

Esta perspectiva de la represión estatal se vive todavía y se puede evidenciar en acontecimientos muy similares que pasaron en el nuevo siglo: El 4 de agosto de 2013, el docente Francisco Javier Ocampo Cepeda es asesinado por la Policía Nacional; este caso fue declarado como un falso positivo. Caso que todavía sigue sin esclarecerse en su totalidad. La impunidad sigue en la memoria de los estudiantes que conocimos a este enamorado de la vida. Pacho, como le decían los más cercanos, era un símbolo de paz y libertad. Para muchos estudiantes del I.E.T.I. Antonio José Camacho, los espacios de formación con él eran un lugar seguro; escucharlo era enamorarse de Cali. Para él, las personas del común eran héroes sin capas y sus historias nos hacían creer que el día siguiente sería mejor. ¿Qué sería de la vida de los estudiantes que hoy seguimos pronunciando su nombre? En el décimo aniversario del asesinato de Pacho, se reencontraron algunas personas que

creen todavía en la Cali que Pacho se imaginaba. Nos reunimos gracias al esfuerzo de Víctor Ocampo, su hijo, recordamos y conmemoramos una vida dedicada a la ciudad y a la paz.

Así mismo, el 28 de abril de 2021, el estallido social cobró varias vidas y dejó en las memorias de diferentes colectivos e individuos marcas que nunca se olvidan: la brutalidad policial, las desapariciones y la revictimización de población vulnerable dejaron en evidencia durante la pandemia que la violencia, más que estar descontrolada, se ha normalizado en Cali. Sin embargo, los procesos comunitarios y sociales fueron un resultado positivo del estallido, como lo son procesos educativos (pre-ICFES comunitarios), bibliotecas comunitarias, huertas comunitarias, entre otras expresiones mediante las cuales hoy los jóvenes siguen de pie resistiendo.

Por otro lado, existe un paralelo entre la juventud de los setenta y la de la primera década del siglo nuevo. En *El atravesado*, Caicedo nos presenta el fenómeno de la limpieza social, las galladas y la violencia juvenil de Cali. Nos cuenta la historia de la Tropa Brava, cómo murieron sesenta y cinco jóvenes un siete de diciembre. La cruda historia de Edgar Piedrahita y la amarga vivencia del protagonista que crecía en una ciudad que lo formó a punta de golpes. Una situación similar se vivió en Cali, el 10 de junio de 2010, en el Centro Comercial Único, cuando las pandillas de *Contra* y *Alianza* se encontraron a puñal y garrote, uno de los tropeles más nombrados en Cali; incluso existe una canción al respecto titulada *Mi parche de los Farandulays* (2010). Cali explora otros tipos de violencia más comunes; la juventud se agrupa para explorar otras pasiones humanas. El reggaetón está en furor y las pandillas usan los nombres de canciones, productores y agrupaciones musicales para nombrar su parche. A los habitantes de las comunas 5, 9, 13, 14, 15, 16, 18 y 20, la violencia les tocó la puerta de sus

casas. Ya en los colegios públicos se escuchaba la pregunta: "¿Usted es *Alianza* o *Contra*?" Y una fiesta casera se convertía en una pelea sin justificación.

Llegando a este punto, es preciso decir que este viaje con la obra de Caicedo y la memoria nos presenta la realidad social de Cali que no ha cambiado a pesar de su crecimiento urbanístico: sigue viviendo la maldición de Buziraco y desde el Cerro de las Tres Cruces se gobierna. Caicedo lo expuso desde la década de los sesenta y sus letras resuenan con el tiempo, logrando así reivindicar la narración como un proceso íntimo entre el lector y el escritor con el fin de

aportar a la construcción del cambio social. Es decir, después de tanto tiempo, así como resistía Caicedo, existen quienes ahora resisten.

En conclusión, esta reinterpretación de Caicedo propone que Cali no es *Calicalabozo* como tanto nos han contado; por el contrario, Caicedo, lejos de ver a Cali como un calabozo, la ve como la ciudad que resiste. Como bien dijo: "Nací con la muerte adentro y lo único que hago es sacármela para dejar de pensar y quedar tranquilo" (Caicedo, 1975). Así como Caicedo, los caleños solamente intentamos sacarnos la muerte de adentro, resistir para dejar de pensar y quedar tranquilos. Porque resistir es vivir.

Referencias bibliográficas

Caicedo, Andrés. (1988). *Destinitos fatales*. Editorial Oveja Negra,

Caicedo, Andrés. (2003). *El atravesado*. Editorial Norma.

Consejo de seguridad. (2025). Informe de VBG del Valle del Cauca, Consejo de seguridad, abril 2025. Disponible en: <https://ogen.valledelcauca.gov.co/storage/Cientes/Gobernacion/OGEN/imagenes/contenidos/1111387-ogen.pdf>

Díaz, D. (2016). *Teratología caleña: el surgimiento del monstruo de los mangones, del sádico demente al vampiro de las calles*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10906/99192>

Editorial La Palabra. (3 de marzo de 2021). Febrero del 71, "la chispa que incendió la pradera". Disponible en: <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/febrero-del-71-la-chispa-que-incendio-la-pradera>

Manso Gómez, M. & Muñoz Meneses, S. (2012). *La mujer como ícono de perversidad en la narrativa de Andrés Caicedo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/2654>

Ospina, Luis. & Romero, Sandro (edición). (2020). *Andrés Caicedo, Correspondencia 1970-1973*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta - Seix Barral.

Ospina, Luis. & Romero, Sandro (edición). (2020). *Andrés Caicedo, Correspondencia 1974-1977*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta - Seix Barral.

Romero, S. (s. f.). *Andrés Caicedo: Vacío y otros cuentos*. Disponible en: https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/LAV%20161%20-%20Vaci%CC%81o%20BD.pdf

Referencia

Kevin Castaño Macana. *Reinterpretando a Caicedo: Resistir es vivir.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 77-83

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

“Colores que cuidan”: Un espacio seguro para la creatividad y el autocuidado por medio de las artes plásticas

Erika Rocío Torres Gómez³¹

Lizeth Paola Vergara Parra³²

Luisa Fernanda Carrillo Baquero³³

Introducción

Este artículo, como resultado de investigación, tiene el objetivo de fomentar el bienestar emocional y social de las madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras a través de las expresiones artísticas, creando un espacio seguro para la creatividad y el autocuidado. Es una investigación de tipo mixto mediante la cual se buscó comprender las experiencias subjetivas y las emociones de los participantes a través de la expresión artística. Para obtener la información de los participantes, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada y encuestas, además de grupos focales como técnica de investigación, facilitando las discusiones y la exploración en temas sociales de interés común. Los resultados se registran a partir de las interacciones y expresiones de los participantes durante los talleres, mostrando que el proyecto cultural “Colores que cuidan” cumplió con los objetivos planteados, abrió una puerta para otros estudiantes que se permiten explorar otros contextos en su quehacer docente a partir de la investigación; además, es un insumo para futuras investigaciones sobre el tema.

La ausencia de políticas públicas que integren el bienestar emocional y social de las madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras en los programas de atención a la infancia impacta directamente en el bienestar emocional y social de las madres gestantes y lactantes en los programas de atención a la infancia, limitando el desarrollo de un entorno familiar saludable. Los estereotipos de género arraigados en la sociedad colombiana perpetúan la idea de que las mujeres deben asumir solas la responsabilidad de la crianza, sin el respaldo necesario para cumplir con este rol de manera efectiva. Este contexto de desamparo se ve agravado por la falta de recursos económicos y sociales, que impide a muchas madres gestantes y lactantes proporcionar una atención adecuada a sus hijos, aumentando así el riesgo de violencia intrafamiliar y afectando la calidad de vida de los niños. Al vivir en un mundo digitalizado y globalizado, se generan en las personas sentimientos de alienación parental y vulnerabilidad. Por lo que cada vez es más evidente la desintegración social y el aislamiento, esto aunado a la falta de espacios de reflexión e interacción social significativa.

31. Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Artística. IDEAD - Universidad del Tolima. ertorresg@ut.edu.co

32. Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Artística. IDEAD - Universidad del Tolima. lpvergarap@ut.edu.co

33. Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Artística. IDEAD - Universidad del Tolima. lfcarrillob@ut.edu.co

Por otra parte, se ha evidenciado la necesidad de salud emocional, fortaleciendo los lazos comunitarios y promoviéndola en contextos sociales que enfrentan estos desafíos, por lo que es importante la creación de espacios adecuados para explorar y expresar emociones, preocupaciones y sueños. Es importante poder visibilizar el arte como una herramienta de transformación y que todas las expresiones artísticas son un medio de autoexpresión personal y colectiva, generando espacios de reflexión, empatía y respeto a la diversidad. Así, el proyecto cultural “Colores que cuidan” nace como una respuesta a la necesidad urgente de fortalecer la salud emocional de las madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras, quienes a menudo enfrentan desafíos como la desintegración social, la falta de espacio de reflexión y la escasa visibilidad de las expresiones artísticas como herramientas de transformación personal y colectiva. Este proyecto cultural está diseñado para acercar a la educación artística a las madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras, quienes buscan sanar, transformar y fortalecer su tejido social a través de diversas expresiones artísticas. Con el uso de los lenguajes en artes plásticas y visuales, esta iniciativa tiene como objetivo sensibilizar, fomentar y empoderar el sentido de pertenencia y el cuidado entre los participantes, promoviendo un espacio de reflexión, creatividad y sanación colectiva.

El arte en sus diversas manifestaciones ha demostrado ser un vehículo poderoso para la integración social y el bienestar emocional y, “Colores que cuidan” reconoce este potencial y propone un enfoque inclusivo, desde donde se utilizan los lenguajes artísticos para fomentar la empatía, la autoexpresión y el respeto a la diversidad. Por lo tanto, este proyecto ofrece un espacio seguro y accesible donde los participantes pueden compartir sus vivencias, aprender nuevas formas de comunicarse y trabajar juntos para construir

un mejor entorno, más saludable y en armonía. Con la implementación de diversos talleres, exposiciones, performances y demás encuentros creativos, “Colores que cuidan” pretende ser un refugio para la imaginación, el aprendizaje y el cuidado mutuo.

La relevancia de este proyecto radica también en el hecho de que el arte tiene un impacto directo en el bienestar psicológico, pues fomenta la creatividad, reduce el estrés y promueve la autorreflexión. A través de actividades de artes plásticas y visuales, “Colores que Cuidan” se plantea como una herramienta para la sanación emocional, ayudando a las personas a procesar experiencias difíciles y a desarrollar resiliencia frente a los retos cotidianos. Además, al ser un proyecto comunitario, fomenta la interacción internacional, así como la colaboración y la construcción de redes de apoyo, entre miembros de la comunidad. De esta manera busca revalorizar el sentido de pertenencia y la identidad colectiva, aspecto clave para el bienestar social. Este no es solo un proyecto artístico, sino también un acto de cuidado y respeto por el ser humano en su totalidad: emocional, social y culturalmente. En un momento de crisis y desconexión global, esta iniciativa presenta un refugio de esperanza, creatividad y unidad.

Ahora bien, si entendemos que “la maternidad no es un ‘hecho natural’, sino una construcción cultural influenciada por las normas de una sociedad en particular y una época específica”. (Palomar, 1997 p. 36), podemos afirmar que la maternidad no es un hecho natural, sino una construcción cultural determinada por normas sociales de un grupo y una época específica. Está compuesto por discursos y prácticas sociales que forman un imaginario poderoso relacionado con el género. Dos elementos clave de estos imaginarios son el instinto materno y el amor maternal; estos elementos se consideran esenciales o separados del contexto histórico

y cultural, lo que lleva a silenciar o calificar como anormal cualquier fenómeno que parezca contradecirlos. Así, “La mujer que decide ser madre debe intentar ejercer su rol materno sin por ello olvidarse de su rol de mujer, su rol de amiga, su rol de trabajadora, su rol de pareja si la tiene y toda su esencia”. (Valverde & Cubero, 2014).

Un verdadero cambio en la vida de una mujer es, sin lugar a duda, la maternidad y todo lo que esta conlleva. Desde la psicología perinatal se estudia todo lo que tiene que ver con el embarazo, el parto, el nacimiento de un bebé y el cómo la madre se adapta a su nueva realidad, a todas las transformaciones y cambios. El camino de la fertilidad/concepción: el embarazo, el parto, la lactancia y la crianza son pasos muy importantes en la vida de las mujeres. En muchas ocasiones a las mujeres les surgen dudas y miedos acerca de la maternidad que necesitan y desean poder expresar, ya que el rol maternofilial es uno de los vínculos más importantes para consolidar lo que algún día será la personalidad adulta de nuestro bebé y, en el vínculo con su bebé, las madres transmiten toda su esencia y todas sus sombras. El bebé en muchas ocasiones expresa lo que no es capaz de expresar su madre, bien porque la madre desconoce lo que le acontece o bien porque la presión social por ser una supermadre no le permite expresarlo. (Neus Marí, 2021). En ese sentido se entiende que:

Las mujeres hemos sido educadas desde la infancia en el rol de cuidadoras de los demás y en multitud de ocasiones, nos olvidamos de que existimos para ceder nuestro espacio personal a los demás. La mujer que decide ser madre debe intentar ejercer su rol materno sin por ello olvidarse de su rol de mujer, su rol de amiga, su rol de trabajadora, su rol de pareja si la tiene, y toda su esencia. (Ainsworth, 2016)

Ahora bien, la educación artística comprende los aspectos relacionados tanto con la recepción como con la producción artística. Por un lado, el área contribuye a que el alumnado comprenda la cultura en la que vive, de modo que pueda dialogar con ella, adquirir las destrezas necesarias para su entendimiento y disfrute y desarrollar progresivamente su sentido crítico. En este sentido, será fundamental trabajar la autoconfianza, la autoestima y la empatía, así como abordar el análisis de las distintas manifestaciones culturales y artísticas desde el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad. Los postulados de la educación artística enuncian varios de los componentes importantes para este proyecto, tales como el trabajo en la autoconfianza, la autoestima y la empatía, los cuales nos ayudarán a ver los beneficios a nivel de estabilidad emocional. La educación artística se define como una práctica o exploración que permite a los educadores acercarse a propuestas artísticas de manera colectiva o individual, y que les permite explorar su creatividad, usar diversas herramientas, materiales diferentes y nuevos instrumentos con el objetivo de inmersión en una nueva dimensión como es la lúdica, no solo de manera personal, sino también a nivel social y comunitario.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación artística es un área fundamental y obligatoria del currículo escolar. Junto a las demás áreas del currículo, se propone ofrecer espacios de aprendizaje para que los niños, niñas y jóvenes logren integrar la experiencia de las artes a sus vidas, en relación con su contexto sociocultural, de manera que puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades estéticas, creativas y expresivas. Por ende,

Las prácticas artísticas, como ejes centrales y parte activa de los procesos educativos, permiten que, desde el intercambio cultural y la construcción

comunitaria de saberes, se fortalezcan los procesos de aprendizaje y de creación. Así, las personas no solamente disfrutan de la experiencia sensorial que les brinda el arte, sino que se convierten en actores activos de estas prácticas y conocedores de los diferentes lenguajes expresivos de las artes. Es decir, el arte, a través de la educación, se constituye como un espacio de desarrollo de la persona y se erige como un derecho de todos los ciudadanos. (Educación Artística, 2023).

Metodología

Buscando comprender las experiencias subjetivas y las emociones de los participantes a través de la expresión artística, la investigación cualitativa permite explorar a profundidad cómo el arte influye en el bienestar emocional y social de las madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras, a través de métodos como la observación participante, por medio de la cual se registran las interacciones y expresiones de los participantes durante los talleres. Fue así que se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales para recopilar narrativas personales sobre el impacto del proyecto en sus vidas; también se construyeron grupos focales para facilitar las discusiones y la exploración en temas comunes y generar un sentido de comunidad. Por medio del análisis de las obras de arte, se interpretó las creaciones artísticas de los participantes como forma de expresión emocional y al tener elementos mixtos se implementaron elementos cuantitativos para complementar la información cualitativa, realizando encuestas al inicio y al final del proyecto para medir los cambios en la autoestima y el bienestar emocional de los participantes.

Al instalarse en un diseño de investigación-acción participativa (IAP), que involucra a los participantes en todas las etapas del proyecto, desde la planificación hasta la evaluación,

este tipo de investigación permite que los participantes reflexionen sobre sus propias experiencias y contribuyan al desarrollo del proyecto, fomentando un sentido de propiedad y empoderamiento. Se usan técnicas de recolección de datos cualitativos, como las entrevistas y grupos focales, la toma de notas de observación y documentación fotográfica y de video del proceso artístico y las obras realizadas. Los datos cualitativos se analizarán mediante técnicas de análisis temático, que implican identificar patrones y temas recurrentes en los datos. Los datos cuantitativos se analizan por medio de programas estadísticos, para obtener los datos numéricos que respalden la información cualitativa.

La muestra del trabajo son madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras, que asisten a la *Asociación de hogares de padres de bienestar, el progreso de los niños*, que funciona en el salón comunal Ernesto Amaya, ubicado en la calle 49 f bis sur #9 - 02 del barrio Molinos del sur. Se clasifican en tres grupos: muestra 1; madres gestantes, grupo que asiste los jueves en horario de la mañana, muestra 2; madres gestantes, grupo que asiste los viernes en horario de la mañana, muestra 3; cuidadores, grupo que asiste los viernes en horario de la tarde, para un total de 32 participantes.

Resultados

La estrategia utilizada en el proyecto “Colores que cuidan” es robusta, pertinente y efectiva, puesto que se logró llegar a los objetivos planteados en el inicio. Se articula a partir de una adecuada comprensión de las necesidades emocionales de la población destinataria (mujeres en gestación y lactancia, cuidadores y sus familias) y tiene en la expresión artística un eje central para la transformación emocional y el bienestar psicológico. Generar un espacio seguro y libre de valoraciones: quizás esta es la mayor de sus fortalezas. Al centrarse en la ausencia de las valoraciones y en la libertad de

la expresión, se logra disminuir las inhibiciones y facilitar la participación genuina, lo que es esencial para que las personas ahonden y exterioricen sus emociones en momentos de vulnerabilidad como la gestación o la lactancia. Como resultado final, la estrategia creada aportó a cada participante al manejo de emociones, pero al mismo tiempo mostró con la rutina de pensamiento que se cumplió con el objetivo inicial, puesto que llegaron con un pensamiento limitado y terminaron con una mente abierta y las artes plásticas les permitieron conectarse con ellas mismas y pensar en su bienestar personal.

Como espacio de celebración de la creatividad de las participantes, se realizó una galería en la cual expusieron las obras creadas en cada taller, unida a la reflexión, lo que les brindó reconocimiento, empoderamiento y la oportunidad de compartir su trabajo; de esta manera se pudo fortalecer a la comunidad. El proyecto cultural se articuló con el equipo psicosocial de la comunidad en la cual se realizaron las prácticas, por lo que se generaron espacios de diálogo con psicólogos, terapeutas y artistas para abordar temas relacionados con la maternidad, el autocuidado y el bienestar emocional, fomentando la comunicación y el apoyo mutuo entre las participantes.

Conclusiones

En la implementación se observa que las madres están predisuestas con las actividades, pero a medida que se va realizando, los talleres van cambiando su perspectiva y ya desean que llegue la siguiente semana.

En las muestras 1 y 2, las madres lactantes, al estar con sus hijos, son más dadas al trabajo colaborativo. En el caso de las madres gestantes, se evidencia que, al estar acompañadas por su pareja u otro familiar, se reprimen y no exteriorizan sus emociones. En la muestra 3, que son cuidadores, no se observa un cambio de comportamiento al estar con sus hijos o

acompañados; simplemente desarrollan la actividad de manera individual.

Se evidencia que las participantes del proyecto pudieron cumplir con los objetivos propuestos para cada taller. Se puede concluir que los talleres no consisten solo en realizar una creación artística, sino que por medio de ellos las madres gestantes y lactantes pueden expresar sus emociones, puesto que interiorizaron todo lo planteado, además de permitirse expresar lo que pensaban o sentían sin ser juzgadas.

Se recomienda desde el quehacer como docentes de educación artística la importancia de seguir cultivando las emociones por medio del arte, tomándose su tiempo personal para crear un espacio que les ayude a fortalecer su ser desde las emociones, el sentido mismo de ser mujeres y no solamente enfocarse en ser madres o cuidadoras.

La evaluación de la estrategia se realizó por medio de una rutina de pensamiento y se demostró que aporta y ayuda a fomentar el bienestar emocional y social de las madres gestantes, lactantes y personas cuidadoras a través de las expresiones artísticas. Partiendo de las fortalezas encontradas y atendiendo a las áreas de mejora, el proyecto tiene un gran potencial para crecer y para afianzarse dentro y fuera de la comunidad. El seguimiento y la continuidad serán piezas claves para que pueda haber una demostración de la sanación emocional a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. (2016). *Mujeres y maternidad*. Disponible en: <https://libellapsicologia.es/mujeres-y-maternidad/>
- Barrantes, K., & Cubero, M. (2014). *La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4942668.pdf>
- Educación artística. (2023). Mincultura.gov.co. Disponible en: <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/Paginas/default.aspx>
- Farro, C. (2020). Edudatos N.º 40: *La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes*. Disponible en: <https://surl.lu/wrkzxs>
- Hauser, J. (2017). *Embarazo y maternidad, las desigualdades de género y los aportes de la arteterapia*. ResearchGate; Universidad Complutense de Madrid (UCM). Disponible en: <https://acortar.link/XdrqIw>
- MEN (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Meza, J., Ruth, R., & Páez Martínez, M. (s. f.). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Morales, J. (2022). Orientación familiar: definiciones, propósitos, estrategias y procesos para garantizar el desarrollo multidimensional del ser humano. *Anuario de Investigación*, 11(1), 13–33. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/aiunicaes.v11i1.15159>
- Palomar, C. (2005). *Maternidad: historia y cultura*. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n22/1405-9436-laven-3-22-35.pdf>
- Saavedra, E. (2023). Embarazo adolescente y resiliencia: reflexiones a través de una revisión. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social S.l.*, v. 9, n. 1, p. 12, ene. 2021. ISSN 2304-165X. Disponible en: <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/739>. Fecha de acceso: 06 oct. 2023.
- Valverde, K. B., & Cubero, M. F. C. (2014). La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad. *Wimb Lu*, 9(1), 29-42.

Referencia

Erika Rocío Torres Gómez; Lizeth Paola Vergara Parra & Luisa Fernanda Carrillo Baquero.
“Colores que cuidan”: Un espacio seguro para la creatividad y el autocuidado por medio de las artes plásticas.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 84-89

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La incidencia del poncho en la cultura campesina del eje cafetero

Darío Franco Londoño³⁴
Tamara Giraldo Mosquera³⁵
Lady Cristina Jaramillo Zapata³⁶
James Ramírez Pabón³⁷
Juan David Valencia Gonzales³⁸

Introducción

El poncho, además de considerarse una prenda de vestir, es también un símbolo de expresión cultural que acompaña un gran número de prácticas campesinas y que a su vez ha servido de inspiración para la creación de obras de índole artístico que se han convertido en patrimonio cultural de los territorios. En síntesis, el poncho hoy en día, además de ser una prenda de vestir emblemática de la riqueza cultural de Colombia, también representa el arraigo de las comunidades con la tierra, la naturaleza y las tradiciones ancestrales. De acuerdo con Gómez y Rodríguez (2015), el poncho no solo representa una conexión con las raíces ancestrales, también es un recordatorio de la resiliencia y creatividad de las comunidades que lo han mantenido vivo a lo largo del tiempo, es decir, un símbolo de unión con las creencias del pueblo, ya que hace

parte del vestir diario, portándose con tradición y orgullo.

El abordaje de dicha prenda desde una perspectiva sociocultural y artística permite conocer la importancia que tienen las tradiciones culturales de esos ancestros de esta región cafetera, Risaralda, Caldas, Quindío, Norte del Valle y Antioquia: su vestir, su sentir, su música y la manera como sus habitantes expresan emociones y sentimientos por medio de expresiones artísticas musicales tradicionales como la música parrandera, que con sus narrativas alegres y picantes cuenta historias sencillas pero con una gran carga creativa y emocional, así como es la gente de esta zona. Cuando se habla del poncho, se puede decir que este particular elemento va más allá de ser una simple prenda de vestir, porque se convierte en un símbolo

34. Docente catedrático IDEAD. Director semillero MARACA. Universidad del Tolima. dfranco@ut.edu.co

35. Estudiante de Licenciatura en educación artística. Centro de Atención Tutorial de Pereira. IDEAD- Universidad del Tolima. tgiraldom@ut.edu.co

36. Estudiante de Licenciatura en educación artística. Centro de Atención Tutorial de Pereira. IDEAD- Universidad del Tolima. ljaramilloz@ut.edu.co

37. Estudiante de Licenciatura en educación artística. Centro de Atención Tutorial de Pereira. IDEAD- Universidad del Tolima. jramirezp@ut.edu.co

38. Estudiante de Licenciatura en Lengua castellana. Centro Atención Tutorial de Pereira. IDEAD- Universidad del Tolima. jdvalenciag@ut.edu.co

de unión con las creencias del pueblo, ya que hace parte del vestir diario, portándose con tradición y orgullo; su uso no solamente responde a un tema de moda, sino que realiza un reconocimiento a las raíces culturales de las personas que lo utilizan como prenda importante para su cuerpo.

Esta adaptable y funcional pieza se ajusta a diferentes ocasiones y climas, usada desde los días más grises y fríos en alguna de las montañas hasta las festividades más calurosas en los pueblos. De esta manera se puede decir que el poncho es un fiel representante de la identidad y pertenencia del habitante del eje cafetero, así como de varias regiones del país, sin dejar a un lado su estética y autenticidad. Por otra parte, sin dejar a un lado un punto tan importante en el uso del poncho, no solamente como una prenda o elemento práctico, sino que es llevado a ser parte de una pieza cultural que actúa como conector entre el pasado y el presente, convirtiéndose en aquel componente fundamental en los diferentes eventos comunitarios, como se ha mencionado en pasadas ocasiones, siendo estas las fiestas de los pueblos o veredas, algunas ferias, festivales parranderos y reuniones tanto familiares y hasta de índole político. Esto hace que, por su versatilidad y significado, siga teniendo tanta acogida en las personas, no solamente a nivel local, sino nacional, y aquellos extranjeros que no pierden la oportunidad para lucir tan reconocida y hermosa prenda.

Orígenes del poncho

Tal vez es difícil de comprender cómo, a través de la historia, un pequeño pedazo de tela obtuvo tanta relevancia para los pueblos ancestrales de Latinoamérica y se convirtió en una prenda de vestir infaltable en el atuendo de los habitantes nativos de los territorios desde épocas remotas y que conecta toda la tradición histórica de varias zonas en Colombia. Frente a esto, en una entrevista

realizada al profesor e historiador pereirano Guillermo Castaño Arcila sobre el origen del poncho, este afirma que cuando llegaron los colonizadores se encontraron en este territorio con pueblos indígenas que hablaban más de 60 dialectos diferentes y existían alrededor de 80 cacicazgos, que a su vez tenían un sistema orfebre muy organizado con una gran diversidad de productos manufacturados. Entre ellas, las mantas muiscas reconocidas por la alta calidad de sus materiales y la gran belleza en sus tejidos; luego se encuentran las mantas quimbayas, que en su mayoría eran pueblos agroalfareros, orfebres, artesanos y ceramistas muy prolijos que construían estas prendas de algodón silvestre o de lana de llama o alpaca, tejidas con sus propias manos. Estas eran unas túnicas largas que cubrían todo el cuerpo con una sola pieza y se usaban con un cinturón.

El desarrollo textil y cultural de dichas culturas refleja la profunda conexión entre los grupos indígenas y su entorno (Chaves, Morales Gómez & Calle, 1995). Así mismo, Castaño menciona que la palabra poncho proviene del sur, del altiplano del Collao, es decir, de lo que hoy se conoce como Perú, Chile y Bolivia, donde se hablaba la lengua madre del puquina, de la cual se derivan otros dialectos como el quechua, el aimara y el guaraní, entre otros. Además del beneficio que el poncho prestaba a las comunidades, también alcanzó importantes significados culturales y espirituales que reflejan la cosmovisión de estas comunidades. Según Salazar (1998), los patrones y colores utilizados en los tejidos simbolizaban elementos del entorno natural, ciclos agrícolas y creencias religiosas, por lo que el poncho, además de ser una prenda de vestir que protege del clima, es un símbolo de comunicación cultural y espiritual. Estas prendas eran elaboradas por artesanos que seguían técnicas tradicionales transmitidas de generación en generación, por lo que el poncho se reconoce como un símbolo de conocimiento ancestral y espiritualidad.

Por lo anterior, el diseño de los ponchos prehispánicos no era arbitrario, pues cada detalle en el tejido tenía un significado; por ejemplo, las formas geométricas representan montañas, ríos y otros elementos del paisaje; los colores estaban asociados con ciclos naturales de la vida, así como con las jerarquías sociales. De manera que algunos ponchos eran reservados para líderes comunitarios o figuras espirituales como símbolo de estatus político y social, así como su conexión con las fuerzas de la naturaleza. Los diseños propios del poncho, así como sus técnicas de fabricación, fueron influenciados y modificados con la llegada de los colonizadores españoles en el siglo XVI, dado que los españoles trajeron consigo nuevos materiales como la lana de oveja y técnicas avanzadas de tejido, entre ellas el telar de pedal. Si bien estas innovaciones permitieron que los ponchos tuvieran mejor calidad y durabilidad, al tiempo que aumentó su producción, es de destacar que el poncho mantuvo su esencia indígena, convirtiéndose en un híbrido cultural que fusiona elementos autóctonos con influencias europeas. Durante este periodo, el uso del poncho se expandió más allá de las comunidades indígenas y comenzó a ser adoptado por campesinos y trabajadores rurales de todo el país.

En ese orden de ideas, se reconoce que, a lo largo de los siglos, el poncho ha evolucionado en su diseño, fabricación y uso, adaptándose a las necesidades prácticas en la vida cotidiana, como a los cambios culturales. En la actualidad, el poncho se continúa reconociendo como una prenda emblemática en regiones como Boyacá, los Andes y la Zona Cafetera, en donde su uso en festividades y eventos tradicionales reafirma su importancia como símbolo de identidad cultural. En la actualidad, el poncho es reconocido en el ámbito de la moda contemporánea, trascendiendo de su función tradicional a la reinterpretación que los diseñadores colombianos le han dado a

esta prenda, pues la han llevado a las pasarelas de un público global y resaltando su valor artesanal. Estas versiones modernas, aunque adaptadas a contextos cosmopolitas, conservan elementos tradicionales como patrones y colores que cuentan historias únicas sobre las regiones y comunidades que los producen. En síntesis, el poncho hoy en día, además de ser una prenda de vestir emblemática de la riqueza cultural de Colombia, también representa el arraigo de las comunidades con la tierra, la naturaleza y las tradiciones ancestrales.

El uso y significado del poncho en la cultura campesina cafetera

A lo largo de la historia de Colombia, el poncho se ha transformado en un símbolo cultural y tradicional en las diferentes regiones del país, al establecerse como prenda emblemática que representa la identidad y el orgullo de los campesinos de este territorio. Siendo confeccionado tradicionalmente con lana o algodón, este atuendo ha proporcionado el abrigo suficiente para soportar las bajas temperaturas de algunas zonas rurales, tal como lo menciona González E. (2020): “El poncho ha sido desde tiempos remotos un elemento presente, un objeto imprescindible en la vida cotidiana del hombre en América del Sur. A través de los siglos y con distintos aportes culturales se ha convertido en símbolo de nuestra identidad (p. 40).

Esta prenda ha perdurado desde las tradiciones ancestrales y se ha propagado de generación en generación. Este icono de la herencia cultural ha sido utilizado por indígenas, afros y mestizos por igual, y no solo como prenda de vestir, sino como herramienta de trabajo en las labores del campo y labores domésticas, convirtiéndose en un elemento característico de la indumentaria campesina en Colombia, siendo así parte fundamental de su estilo de vida y su orgullo montaño evidenciado en el amor por sus raíces y el respeto por su historia.

Figura 1. Campesino con su poncho



Fuente: Campesino luciendo el poncho. Fotografía Tamara Giraldo Mosquera, 2024. Santa Rosa, Risaralda.

El poncho como prenda de vestir se ubica de manera altamente representativa en la región del eje cafetero. Esta región se encuentra en la zona Andina de Colombia, centro occidente del país, e incluye departamentos como: Caldas, Risaralda, Quindío, así como una parte del norte del Valle del Cauca; región que se caracteriza por ser una zona montañosa, con clima fresco y húmedo, por lo que es ideal para el cultivo de café. Dichas características geográficas y sus condiciones ambientales han influenciado significativamente la elaboración del poncho, siendo una prenda utilizada tradicionalmente como abrigo para protegerse del frío, al tiempo que se ha convertido en símbolo de la identidad

y el arraigo cultural para los habitantes de la región cafetera. Así mismo, el poncho se ha constituido como una prenda importante y representativa en las diferentes celebraciones tradicionales de la cultura cafetera; allí se puede evidenciar la unión entre la música, la danza y la indumentaria característica de la zona cafetera. Por otro lado:

El poncho es una prenda de herencia andina, generalmente de tela pesada y gruesa, que en el contexto antioqueño se encuentra liviano y en algodón. Ha sido usado por los campesinos en las labores del campo y por los arrieros para cubrirse del sol o del frío. Se ha convertido en una prenda característica del conjunto paisa y por esa razón también es utilizado por turistas y habitantes de la misma región en festivales y eventos culturales. (Gutiérrez & Torres, 2023, p. 143)

De esta manera, el poncho se ha sostenido como una prenda emblemática colombiana, reflejando la cultura campesina y cafetera. Tal es así que en el año de 1960, la Federación Nacional de Cafeteros hizo un homenaje a esas familias de caficultores colombianos, reflejando su labor agrícola y su atuendo típico en su marca publicitaria, que incluyó en su imagen a un campesino acompañado por su mula Conchita, un sombrero aguadeño, un carriel, la imponente montaña y el infaltable poncho.

Así mismo, se pueden encontrar distintas clases de ponchos, los cuales tienen su propio proceso de elaboración y significado. Por lo tanto, para determinar el tipo de poncho adecuado, los artesanos deben conocer el oficio o propósito de quien lo va a utilizar, ya que cada uno requiere un proceso de confección específico, utilizando materiales como lana, hilo o algodón. Con el propósito de conocer más sobre esta hermosa tradición, se realizaron entrevistas a artesanos y comerciantes, de los cuales se encontró que la elaboración de ponchos en Santa Rosa de Cabal

es una tradición transmitida de generación a generación. Como lo sustenta Buitrago (2017), en su proyecto de grado Recontextualización del textil vertical en Santa Rosa de Cabal: “Los ponchos, bolsos y hamacas son los más recurrentes entre las creaciones de los artesanos santarrosanos”. (p. 14)

La fabricación de ponchos varía según el estilo y la clase, ya que se utilizan diferentes procesos de hiladas según los patrones y colores. En la empresa entrevistada, los ponchos más solicitados son aquellos destinados para plasmar estampados y hacer publicidades, los tradicionales y los artesanales. Diariamente se producen entre 150 y 200 ponchos, cada uno con más de 180 hilos, lo que garantiza que la prenda sea de buena calidad. Cada poncho fabricado cuenta una historia, simbolizando la vida, las tradiciones y raíces de quien lo porta. De este modo se convierte en un relato visual que expresa identidad y orgullo de esa cultura campesina.

Figura 2. Confección del poncho.



Fuente: Manos que tejen el poncho. Fotografía Tamara Giraldo Mosquera, 2024. Santa Rosa, Risaralda

El poncho es una prenda versátil de la cultura rural, que cumple diversas funciones teniendo en cuenta las necesidades del usuario. En el ámbito ganadero, es utilizado como protección para los campesinos cuando va

a enlazar al ganado, evitando que la cuerda o lazo le queme el brazo por la fuerza que ejerce el animal. También es empleado como escudo para evitar ser cortado profundamente por el machete por si resulta alguna pelea.

Por otra parte, en el transporte rural, los carretilleros usan el poncho sobre la cabeza de la mula o el caballo mientras le cambian las herraduras o montan la carga, mientras que, en buses, busetas, willys y otros vehículos, lo usan como prenda para cubrir el respaldo de sus asientos para tener mayor comodidad. Otra de las funcionalidades del poncho es su rol como vestuario en las danzas tradicionales de la cultura campesina. Según la región y el estilo de danza, es utilizado por los hombres, ya sea como un elemento simbólico visual o como complemento para realizar movimientos coreográficos. Entre las múltiples celebraciones y festividades donde se incorpora el uso del poncho en la región del Eje Cafetero como parte fundamental del vestuario tradicional, se encuentran el Reinado Internacional del Café en Manizales, el Concurso Nacional del Yipao, la Fiesta Nacional del Café en Calarcá y fiestas patronales y algunos festivales en los diferentes pueblos de la región como Santa Rosa de Cabal, Filandia y Salento, entre otros; siendo el poncho la estrella más relevante de cada una de las funciones, sin mirar género, edad o condición social, recordando la tradición de esta bella región y la esencia de la cultura cafetera.

Generalmente, reposa sobre los hombros y cae sobre el cuerpo entre el pecho y la espalda, envolviendo a quien lo lleva con su simbología y utilidad. Tal como lo muestra la fotografía, lo usa don Adán López, adulto mayor del municipio de Quimbaya en el departamento del Quindío, quien lo incluye siempre en su atuendo personal, hasta los domingos para bajar al pueblo.

Figura 3. Campesino de Quimbaya.



Fuente: Don Adán López y su atuendo tradicional. Fotografía Sandra Díaz Olaya, 2025. Quimbaya, Quindío.

Históricamente, la calidad del material de elaboración del poncho representaba distinción y clase social; la clase alta era conocida por lucir ponchos de buena calidad, con colores y diseños llamativos, mientras que la clase baja, representada por los campesinos, portaba la prenda hecha con un telaje sencillo y con tonos más opacos. Además, al ser usados para labores del campo, estos ponchos están hechos de hilos ligeros que los protegen del calor del sol; a diferencia de los ponchos hechos con lana o algodón grueso, son útiles para proporcionar abrigo en climas fríos. Durante los festivales de cabalgatas, el poncho es parte del traje emblema del jinete, acompañado del sombrero y el carriel, simbolizando la tradición y el arraigo de esas raíces culturales que han marcado la historia a través de aquellos campesinos que lo han llevado sobre sus hombros con gran orgullo. En pocas palabras, el poncho, a través de su diversidad de materiales, colores y estilos, refleja la riqueza y complejidad de la cultura campesina, salvaguardando el pasado y uniendo el presente con este hermoso legado, que continúa vivo en la memoria de todos. Así mismo, como lo menciona Germán Adolfo Vásquez, alias “monicongo” de Caicedonia

Valle, “un jeepero profesional, ni siquiera en su show, donde prácticamente arriesga su vida, por ningún motivo suelta su poncho”, tal como se puede apreciar en la imagen.

Figura 4. Jeepero profesional.



Fuente: “Monicongo” de Caicedonia Valle. Fotografía Mario López, agosto de 2024. Desfile del Yipao #114, Caicedonia, Valle.

Como se ha mencionado anteriormente, el poncho es una pieza fundamental para campesinos y arrieros, porque les ha servido para protegerlos del frío y el radiante sol que se presenta cuando realizan las labores del día a día; así mismo, viajando a la región paisa, esta prenda se ha vuelto una parte fundamental en el vestuario típico, volviéndose muy tradicional en cada uno de los eventos que se realizan en la zona, sean culturales, parranderos o de actividad turística (Gutiérrez & Rocío, 2023, p. 143).

Cuando de diseño se trata, el poncho paisa más famoso es el confeccionado con una secuencia de líneas de colores que a la vez van formando unos cuadros de diferentes tamaños. Teniendo en cuenta que es una prenda de uso diario, esta puede deteriorarse rápidamente; sin embargo, perdura su legado gracias a aquellos artesanos que conservan las técnicas de elaboración tradicionales y generacionales de este hermoso proceso Buitrago. (2017). Entre otras utilidades versátiles del poncho, se puede mencionar que es

usado como manta para amamantar a los bebés, así como para cubrir el cuello en una especie de bufanda; también sirve como instrumento de carga para el transporte de leña, verduras y frutas, como mantel para una tarde-noche de picnic y, cómo no, mencionar que es elemental para secar el sudor en la recolección de café u otro de los tantos productos que entrega la hermosa región cafetera. Según cuentan los pobladores, también sirve de señal cuando se les extravía el camino de regreso a casa, después de una noche de festejo.

Acerca de la música parrandera

Para comprender el proceso histórico que permitió el nacimiento de este género musical, es primordial destacar la relevancia que tiene la riqueza cultural de la población que ha habitado a lo largo de los últimos tiempos en la zona noroccidental del territorio colombiano. Es claro que la música parrandera se originó en este territorio, particularmente en lo que hoy en día se conoce como Antioquia, nombre que surgió a mediados del siglo XX. Esta manifestación cultural nació a partir del sincretismo de influencias musicales tanto andinas como caribeñas, manifestando su carácter festivo y humorístico.

Recogiendo un poco la información que ha surgido como producto de una exploración etnomusicológica sobre ese estilo de música denominado popularmente como *música decembrina*, a partir de conversaciones, entrevistas y observaciones de prácticas festivas propias de épocas navideñas. En estas épocas se acostumbra a amenizar las reuniones sociales y los encuentros familiares haciendo uso de un estilo característico y “sabroso” interpretado por guitarras, requintos y percusiones que suenan a *calentao con aguapanela* y que cuentan a partir de sus narrativas aquellas historias de la vida cotidiana. Resulta fundamental destacar cómo la música parrandera ha sido crucial en la construcción de la cultura paisa, pues representa

la tradición popular antioqueña a través de su picardía, doble sentido y relación directa con el diario vivir del campesino. (Burgos, 2000).

Es importante aclarar que en la actualidad se ha catalogado esta música como un género musical independiente denominado *música parrandera*, que a su vez contiene tres subgéneros o estilos que son: la parranda, el porro y el merengue; aunque algunos también incluyen la guaracha. Todos estos ritmos tienen otras influencias muy arraigadas desde sus constructos rítmicos y acentuaciones. Por ejemplo, la parranda tiene mucha influencia del pasillo fiestero, dado que ambos se escriben en $\frac{3}{4}$ y tienen acento en el primer tiempo del compás, aunque la parranda también acentúa el tercero. Por otro lado, se encuentra el ritmo de merengue que tiene mucha empatía con el bambuco; su escritura, generalmente en $\frac{6}{8}$, acentúa la tercera corchea del tresillo, lo que permite identificar una peculiaridad sonora.

Por último, el porro, con una métrica binaria y contagiosa, escrito en $\frac{2}{4}$, un ritmo sencillo pero cargado de mucha gozadera “pal bailador” y, por supuesto, también para el oyente. Su influencia directa se puede encontrar en la costa caribe colombiana, en Ciénaga Magdalena, donde nace la música cienaguera o ese “vallenato guitarriao”, como lo llaman algunos, con juglares originales como Guillermo de Jesús Buitrago Enríquez, Julio Cesar Bobea Fandiño, entre otros maravillosos compositores e intérpretes de este género musical oriundos de Santa Marta. También se puede destacar a José María Peñaranda, nacido en la ciudad de Barranquilla, quienes promovieron y popularizaron este género por todo el territorio colombiano. Buitrago es reconocido por haber fusionado influencias costeñas y andinas, difundiendo la música vallenata en guitarra hacia el interior del país, especialmente en Medellín, mientras que Peñaranda, conocido por sus letras pícaras, fue pionero en temas de doble

sentido, contribuyendo a la evolución del estilo (Tobón, Marín, & López, 2023).

Algunas particularidades de esta música provienen, por un lado, de la cumbia colombiana y la música caribeña en general y, por otro lado, de la música antillana, que tanto beneficio trajo al desarrollo de la música colombiana debido a la función de las radiodifusoras y las casas disqueras, que dieron a conocer maravillosas joyas musicales cubanas como el trío La Rosa, Celina y Reutilio, Compay Segundo, entre otros. El género parrandero nace en el campo, de donde proviene otro sentir que se evidencia desde sus narrativas que describen sus historias, propias tal vez solo de esos territorios rurales en Colombia de gente trabajadora y humilde que se ha visto obligada a desplazarse a la ciudad debido al conflicto armado. Tal como sucedió en la primera mitad del siglo XX en el departamento de Antioquia, hecho que permitió que muchos campesinos llegaran a la ciudad de Medellín en busca de nuevas oportunidades, lejos de la violencia. Así este género musical se instala en Medellín entre las décadas del 50 al 70.

Como se mencionó anteriormente, se evidencia un papel muy importante de las disqueras, como el caso de Discos Fuentes de la ciudad de Cartagena, lo cual explica tal vez la aceptación de la música costeña en el interior y específicamente ahí en Medellín, y poco a poco también se difundió por todo el país gracias a la aparición de la radio, la TV y las discografías y de la misma manera absorbió influencias como géneros cubanos y otros más de diversas partes del país (Tobón, Marín, & López, 2023). Así fue entonces como esta música con tinte muy alegre y pegajoso era ejecutada en reuniones sociales donde los ritmos como el porro paisa, el merengue y el paseo jugaban un papel importante en las festividades colombianas.

Este ambiente favorable para la producción musical propició la entrada de Discos Fuentes a Medellín, procedente de Cartagena, lo que

significó el fortalecimiento del repertorio de músicaailable costeña en el interior del país, en el cual aparece un personaje fundamental: Guillermo Buitrago. El Jilguero de la Sierra Nevada, como fue conocido, popularizó un estilo musical particular dentro del vallenato, que no solo hizo parte del repertorio de los cantantes de parrandera en sus inicios, sino que influyó en el desarrollo del género. (Duque, 2016, pp. 13-14). Una de las principales características de la música parrandera paisa es la narración de historias cantadas con el alma de personas humildes que se atrevieron y crearon su estilo propio, tal vez más campesino o tradicional si se quiere, siempre cantándole a las cosas sencillas, al entorno, al amor o a los sinsabores de la vida, pero con gran creatividad. Música descomplicada, sincera y ocurrente; rasgos propios del antioqueño, lo que refuerza un arraigo regional que aún se evidencia en medio de la modernización actual. En este sentido, este género musical no solo es un reflejo de la vida montañera, sino una respuesta cultural a los cambios y tensiones sociales generados por la migración del campo a la ciudad, fenómeno ya normalizado en Colombia, lo cual implica otro punto importante de análisis.

En relación con lo anterior, la manifestación sociocrítica de la música colombiana surge al reflejar las realidades campesinas y de la identidad rural en diversas regiones del país. Este género musical expresa las vivencias cotidianas de los campesinos, desde sus alegrías y tradiciones hasta las problemáticas sociales como el abandono estatal, la pobreza, la violencia y la exclusión. Razón por la cual sus letras se convierten en formas de expresión y lucha, es decir, estos géneros no solo entretienen, sino que también son una herramienta de denuncia social que visibiliza los desafíos del campo y promueve la conciencia colectiva en torno a las dificultades y realidades rurales (Cote, 2023). De ahí la importancia de la estrecha relación entre la autoría y la composición musical.

Aproximación a las narrativas de la música parrandera

Uno de los aspectos más relevantes cuando se habla de músicas tradicionales y populares gira en torno a la relación entre el contexto y las manifestaciones artísticas y culturales y la región paisa, la cual ha sido construida a lo largo de los años por gente creativa y emprendedora, no podía ser la excepción. Los conocimientos concebidos bajo el abrazo de la montaña fueron transmitidos hasta llegar a las grandes ciudades, dando lugar a un fenómeno transcultural que dio vida y características al lenguaje cotidiano, y fue a partir de allí que surgieron jergas y terminologías novedosas apropiadas por los compositores de la música parrandera y que han sido transmitidas y reproducidas por medio de este género musical hasta el día de hoy. En este sentido, las historias que se cuentan en esta música no solo responden a la necesidad de entretenimiento, sino que además entretejen posturas ideológicas, políticas, sociales y culturales en cuanto transmiten la forma de pensar del pueblo a través de sus creadores y, por tanto, se convierten en un registro histórico que da cuenta de la transformación de los pueblos. Frente a esto, el antropólogo, músico e historiador Sergio Ospina afirma que:

Poco a poco, los estudios histórico-musicales sobre Colombia han empezado a evidenciar innovaciones significativas a nivel metodológico y en sus esquemas de análisis e interpretación, en virtud de los aportes provenientes de la musicología y de otras disciplinas con mayor tradición investigativa en el país, como la historia, la antropología y la sociología. (2013, p. 301)

Es por esto que resulta trascendental comprender la manera en que las narrativas en la música cumplen un rol tan importante en la sociedad, ya que es posible trascender edades, territorios y líneas de pensamiento, convirtiéndose en un fenómeno que conecta un sinnúmero de

comunidades con sus propias raíces, con sus raíces montaÑeras. Géneros como la música parrandera han encontrado un lugar especial en el disfrute personal de la comunidad gracias a sus letras divertidas, ingeniosas, llenas de metáforas y otras figuras retóricas que permiten ir más allá de una comunicación netamente denotativa. A continuación, se presentarán algunas narrativas que permiten apreciar la riqueza cultural de la música parrandera desde las letras de sus canciones:

La pelea con el diablo, por ejemplo, es una canción de la autoría de Octavio Mesa Gómez, oriundo de Santa Rosa de Osos en el departamento de Antioquia, que expresa un poco la cosmovisión de los habitantes de esa zona. Recrea a un paisa exagerado, presumido y retador, como el protagonista de esta historia fabulesca que narra cómo en una pelea hasta el diablo le quedó pequeño, y este es un tinte característico de este género cargado de gran creatividad y picardía: “*Como yo he sido andariego y a mí ninguno me aterra, cuando saco mi machete, se pone a temblar la tierra. Ayer peleé con el diablo, que dicen que es muy bravo, le pegué una machetera que yo me quedé asombrado. Le tiré el carriel pa'trás y el poncho me lo cantí, y del primer machetazo, la cola se la boté*”.

Otro tema emblemático es *El jardinero*, de Leonel Ospina; narra la historia de un jardinero enamorado que cultiva las flores con gran esmero para cortejar a todas las mujeres que encuentra a su paso: “*Para doña Enriqueta, un ramillete de fresquÍsimas violetas; para la misÍa pola, éstas lindÍsimas y frescas amapolas*”. Pero además, este magnÍfico compositor nacido en Amagá, Antioquia, es el creador de otras canciones famosas como *María Teresa* y *Ya nació el niño*, entre otras.

También se puede mencionar a los virtuosos hermanos Joaquín y José Bedoya, creadores de

magníficas canciones como *Las dos camisas*: “*Mamá me lavó la negra, mamá me lavó la blanca*”, que expresa ese doble sentido característico de este género o la dulce toma, que cuenta la pócima secreta que le da la suegra al yerno para que se porte bien y a las dos les siga marcando. También es difícil dejar de lado al magnífico Gildardo Montoya de Támesis, Antioquia, creador de canciones famosas como “*El arruinao*” o su contestación “*Se enriqueció el arruinao*”, que narran con sarcasmo y gran creatividad las dos caras de la moneda, la diferencia entre ser pobre y rico.

Por otro lado, suena con un estilo de voz muy peculiar, el de Albeiro Marín, que canta una canción muy bailada en los diciembres, *Un ratón con pantalones*, de ese emblemático grupo del eje cafetero, Los Alegres Cordillera, conformado por los hermanos Albeiro y Ceir Marín de Montenegro, Quindío. Este es tal vez otro estilo muy genuino de la parranda, casi sin doble sentido; perfectamente podría incluso ser dirigido para un público infantil: ¿un ratón con pantalones?, ¿una chucha con balaca?, ¿una gallina con brasier?, ¿un burro en calzoncillos? Albeiro Marín, quien es su autor y bajista de la agrupación, logra recrear historias divertidas de animales que difícilmente podría imaginarse una persona del común; con esta misma temática, también de esta agrupación, se cuentan *El baile azul* y *El baile de los animales*, entre otros.

Conclusiones

La música parrandera y el poncho son dos elementos que narran el día a día de las familias campesinas, anécdotas, agüeros, entre otros, dándoles su propio toque de humor y pullas antioqueñas. Por ese motivo es fundamental seguir promoviendo estas tradiciones, para que las futuras generaciones conozcan y valoren esta herencia cultural.

El uso del poncho, como se menciona en este artículo, no solo es una prenda más de vestir,

sino un traje de vital importancia para los campesinos, reflejando la conexión entre la naturaleza y la labor del campesino en su diario vivir. Por otro lado, la música parrandera se ha convertido en una parte importante para acompañar las festividades en las épocas navideñas, comenzando desde el mes de septiembre.

En conclusión, el poncho no solo es un elemento práctico en la vida cotidiana de la cultura campesina del eje cafetero, sino también un símbolo cargado de identidad, tradición y resistencia. Esta prenda conecta a los habitantes de la región con sus raíces indígenas y mestizas, reflejando la herencia cultural de los pueblos ancestrales y su conexión con el territorio. En paralelo, la música parrandera actúa como un vehículo narrativo que expresa las vivencias, emociones y valores de esta comunidad, fusionando lo cotidiano con lo festivo en un lenguaje accesible y profundamente creativo.

El vínculo entre el poncho y la música parrandera va más allá de la estética; juntos encapsulan la esencia de un pueblo que celebra su historia, enfrenta las adversidades y reafirma su sentido de pertenencia a través de estas expresiones culturales. Así, el estudio de estas manifestaciones permite comprender la riqueza y complejidad de la identidad campesina en el eje cafetero, fortaleciendo la valoración de su patrimonio cultural y contribuyendo a su preservación frente a los retos de la modernidad.

Referencias bibliográficas

- Bernal Martínez, M. (2018). *La rumba criolla en Bogotá, 1936-1948* (Doctoral dissertation).
- Buitrago, S. (2017). *Recontextualización del textil vertical en Santa Rosa de Cabal*. Universidad Católica de Pereira.
- Chaves, A., Morales Gómez, J., & Calle, H. (1995). *Los indios de Colombia*. (2da ed.) Quito: Editorial Mapfre.
- Chaves, A., Gómez, J. M., & Restrepo, H. C. (1995). *Los indios de Colombia* (Vol. 7). Editorial Abya-Yala.
- Dueto de antaño. (2012). El poncho de mi padre. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UHQnRtmpzoI>
- Duque Suárez, L. F. (2018). *El mes de la parranda: El papel de la música parrandera en el valle de Aburrá durante las festividades decembrinas*.
- Gómez, J., & Rodríguez, M. (2015). *Textiles y tradición: la evolución del tejido artesanal en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- González, X. (2020). *La permanencia en el cambio. El poncho como bandera de libertad*. Cuaderno 78 Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Disponible en: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/3659/1956>
- Juan Valdez. (2014). *¿Quién es Juan Valdez? La historia detrás del ícono del café colombiano*. Disponible en: <https://www.juanvaldez.cl/blogs/news/quien-es-juan-valdez-la-historia-detras-del-personaje>
- Ospina Romero, S. (2013). Los estudios sobre la historia de la música en Colombia en la primera mitad del siglo XX: de la narrativa anecdótica al análisis interdisciplinario. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 40(1), 299-336.
- Larraín, A. (2021). Políticas de la músicaailable en Colombia: una aproximación al regionalismo 'paisa' a partir de sus estéticas musicales, dancísticas y festivas. *Revista de Antropología*, 64(1), e184477.
- Salazar, L. (1998). *Cosmovisión y arte textil en los Andes colombianos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad de Antioquia.
- Sossa A, Fernández C, Vélez S, et al. (2023). *Atlas Antioquia vestida: Inventario de artefactos vestimentarios patrimoniales de un territorio diverso*. PASCUAL Fondo Editorial
- Tobón-Restrepo, A., Marín-Ramírez, M. C., & López-Gil, G. A. (2023). La música parrandera: interconexiones culturales en los Andes antioqueños. El caso de la vertiente caribeña. *Pensamiento, palabra y obra* (29), 177-202.

Referencia

Darío Franco Londoño; Tamara Giraldo Mosquera; Lady Cristina Jaramillo Zapata; James Ramírez Pabón & Juan David Valencia Gonzales. ***La incidencia del poncho en la cultura campesina del eje cafetero.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 90-101

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Plástica con sentido para la transformación de las emociones

*Catalina María Echavarría Vega*³⁹

*Angie Brigitte Castro Martínez*⁴⁰

El éxito en la vida depende de un buen
desarrollo emocional.
María Montessori.

Las Instituciones Educativas son concebidas por la sociedad como el principal eje formador que potencia el aprendizaje de las futuras generaciones, permitiendo, mediante múltiples estrategias, que los procesos se fortalezcan y lleguen a tener un impacto significativo en las vidas de quienes las cohabitan. Es allí donde se enlazan los aprendizajes y experiencias que se han tenido en el hogar y con las cuales se va tejiendo una realidad que inicia en las aulas de clases, pero luego influirá en la vida en sociedad. Es así como, después de un proceso de observación e intervención en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, ubicada en la comuna 3 de la ciudad Medellín, con los grados 3º1, 4º1 y 5º1, el cual estuvo ligado a encuestas y entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, se logró evidenciar que algunos de sus estudiantes carecen de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, lo que los lleva a la intervención de estos a partir del miedo, la rabia y la violencia; demostrando en cierta

medida la escasez afectiva que encuentran en sus hogares y que en la mayoría de los casos desencadena enfermedades psicosociales como la ansiedad, el estrés y/o la depresión. Es importante recordar que es allí donde se inician las formas de percibir el mundo, las diferentes ideologías, los estilos de vida, entre otras, por lo que muchas veces los miembros del hogar no son participantes asertivos en estos procesos o simplemente provocan confusión en quienes aún no tienen solidificado el carácter para la participación en la toma sana de decisiones.

Es importante nombrar que la familia es vista como el eje central de la sociedad y el pilar en la formación de los niños y niñas, por lo que podría decirse que es la primera responsable en desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera asertiva, como lo dice María Montessori en una de sus anotaciones: “Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su

39. Estudiante de licenciatura en educación artística. Producción intelectual, realizada en el curso de competencias investigativas. Universidad del Tolima. IDEAD.

40. Estudiante de licenciatura en educación artística. Producción intelectual, realizada en el curso de competencias investigativas. Universidad del Tolima. IDEAD. acastroma@ut.edu.co

corazón”. (International Montessori Institute Barcelona, 2020). Al tener tantas familias fragmentadas y/o cuidadores poco profesionales a cargo de los estudiantes, se demuestra la importancia que tiene el educar en familia, pero también la importancia de la escuela al buscar la manera de integrar y transversalizar desde la praxis escolar las habilidades socioemocionales, la realidad de cada estudiante con las diferentes temáticas abordadas en clase, posibilitando a los estudiantes herramientas que les permitan ser capaces de tomar decisiones asertivas y relacionarse adecuadamente con el otro.

Las estadísticas mundiales afirman que uno de cada siete menores de edad evidencia un problema de salud mental, ya que los confinamientos afectaron sus relaciones sociales y el manejo de sus emociones. Informes emitidos por la UNICEF en octubre de 2021 señalan que “unos 166 millones de niños y adolescentes en el mundo están afectados; más de 18 meses de aislamiento de familiares y amigos, las cuarentenas y los cierres de escuelas por COVID-19 más largos del mundo pusieron en riesgo la salud mental de millones de niños de la región”. (El Tiempo, 2021). Por otra parte, el DANE publicó el estudio de “Salud mental en Colombia: un análisis de los efectos de la pandemia, que incluyó el tema de la salud mental en preadolescentes, asegurando que el 52,2% entre 12 y 17 años de nuestro país presentan uno o dos síntomas de ansiedad” (DANE, 2021). El poco control de las emociones suscitó un sinnúmero de problemáticas que a corto plazo se camuflaron en las relaciones sociales, demostrando que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes carecen de una formación basada en la resiliencia y el fortalecimiento de su carácter para la toma de decisiones. En la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, por medio de la observación directa a los estudiantes durante las clases de artística, se descubrieron las falencias afectivas, sociales y emocionales que tenían algunos de los estudiantes, las cuales

no se habían notado con gran claridad, pero que fueron evidentes durante la postpandemia.

Bizquerra define las habilidades socioemocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (citado por Benítez, 2019), por tanto, son concebidas como la capacidad que tienen los seres humanos para controlar los sentimientos que emanan de cualquier situación, pero se ven quebrantadas durante el proceso de formación escolar donde tiene mayor impacto las relaciones que establecen en el hogar y la escuela.

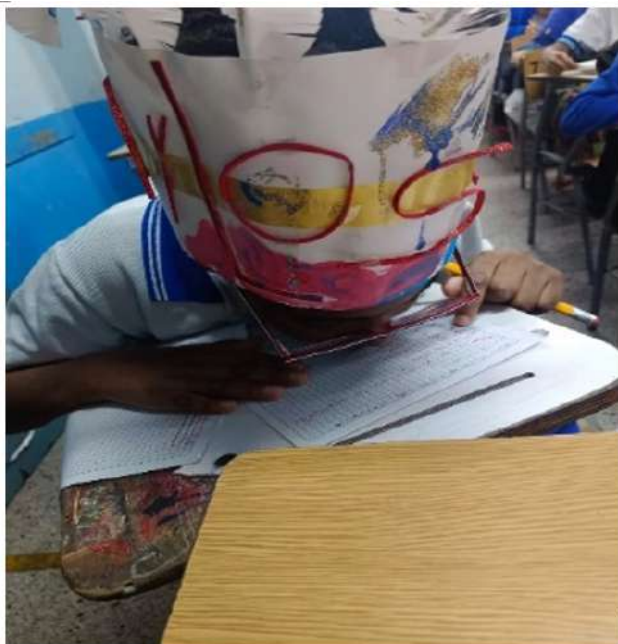
Durante la ejecución de las actividades de observación e intervención, se hizo un diagnóstico conjunto a través del diario de campo, las bitácoras, entrevistas, encuestas y tabulación de estas, permitiendo un análisis de los resultados, que demostró la carencia de las habilidades socioemocionales para intervenir en la resolución de conflictos. Esto los ha llevado a solucionar las diversas situaciones a partir del miedo, la rabia y la violencia desde sus distintas manifestaciones; allí se puede percibir que una de las posibles causas es el poco fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los niños y cuidadores desde los diferentes roles, durante las dinámicas del hogar, siendo este el primer entorno formador y protector del individuo.

La toma de decisiones es otro desafío al que se deben enfrentar diariamente algunos estudiantes del ciclo dos de la básica primaria de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, quienes atentan contra su propio desarrollo, bienestar o el de alguien de su comunidad por miedo a recibir represalias familiares y/o sociales, dando lugar a la aparición de enfermedades psicosociales, las cuales son reconocidas “como aquellas limitaciones que presentan disfunciones temporales o permanentes de la mente para la realización de

actividades cotidianas que afectan el desempeño social del individuo” (Gobierno de México, s.f., p. 2). Entre estas limitaciones se encuentran los trastornos de personalidad, del habla, la ansiedad, la depresión, el estrés, la inatención, entre otros, ya que las relaciones interpersonales se ven fragmentadas por el malestar psicosocial que los estudiantes muestran y que perturban el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de historias de vida es la de Carlos, un niño del grado 4º1 que ha tenido que enfrentarse con su nueva realidad: la pérdida progresiva del campo visual, como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen No. 1. Carlos realizando una actividad de análisis.

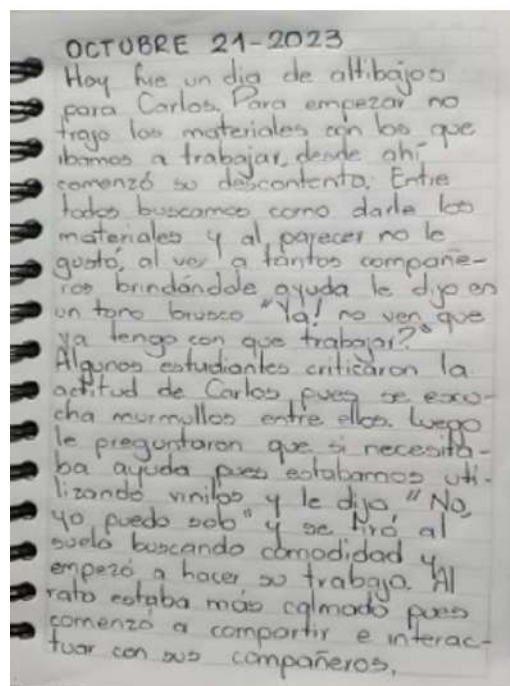


Fuente: Las autoras

Es un niño audaz, inteligente, que ha ido ocultando su sonrisa, pero no sus deseos de aprender y salir adelante pese a sus limitaciones, adaptándose a múltiples formas de aprendizaje, demostrando que sigue enamorado del conocimiento, sintiéndose privilegiado por parte de sus docentes, ya que buscan la manera de

incluirlo en todas las actividades planteadas, pero él se siente a gusto con la docente de artística, quien ha buscado recursos pertinentes para su limitación visual, permitiendo su inclusión y entablar buenas relaciones con sus demás compañeros, permitiendo su participación libre y espontánea, ya que siente atraído por las artes. A manera de ejemplo, a continuación se anexa el formato de una intervención:

Imagen No. 2. Bitácora del análisis de una intervención en el grupo 4.1.



Fuente: Las autoras

El grupo en el que se encuentra Carlos está pendiente de él, de sus necesidades, pero eso no es lo que él quiere, aunque no es explícito a la hora de expresarlo, se nota que pierde el control y dice: “Déjeme, yo lo voy a hacer, yo soy capaz”. Al final no hace nada, pues se frustra fácilmente, otros días se sienta y hace sus trabajos con esa dedicación que lo caracteriza. Es natural ver esos cambios en su comportamiento, puesto que no es fácil pasar de la luz a la penumbra, adaptarte a ser alguien diferente, asimilar todas estas situaciones nuevas que serán su diario vivir, pero que desde las artes

ha venido mostrando sus capacidades y cómo influyen estas en sus cambios emocionales, pues su cara refleja el gusto por las actividades que durante esta asignatura realiza. La mayoría de las veces busca trabajar en el suelo, pues el espacio es más amplio y puede colocar el material a su gusto, al mismo tiempo que sus compañeros se unen a él para contar anécdotas o simplemente para acompañarlo. A continuación, otra evidencia:

Imagen No. 3. Carlos realizando un esgrafiado al lado de algunos de sus compañeros.



Fuente: Las autoras

Por otra parte, el abandono, el maltrato y la falta de amor son algunos de los abusos emocionales más relevantes que encontramos en estos estudiantes, haciéndose notar que esto ha influenciado de una forma negativa en el desarrollo de su aprendizaje y la interacción con sus pares. Vygotsky, en su libro *Teoría de las emociones* (2004), plantea la importancia de las habilidades emocionales en el aprendizaje, las relaciones sociales y la interacción de los individuos con el medio, permitiendo tener herramientas asertivas

que posibiliten, por medio de las artes, el control y la expresión de sentimientos para que los estudiantes tramiten las emociones y relaciones interpersonales de una manera correcta.

Teniendo en cuenta que el concepto de artes es amplio, después de analizar detenidamente las encuestas realizadas a una muestra de 30 estudiantes, se concluyó que su motivación y/o gusto es por las artes plásticas, las cuales hacen referencia a “las técnicas en las que se utilizan materiales y elementos susceptibles de ser moldeados, modificados o transformados por el artista” (Concepto, 2013). Estos recursos son considerados como la materia prima por medio de la cual el artista expresa su perspectiva, punto de vista o visión que tiene de la realidad o simplemente de su concepción imaginaria permeada por las emociones. Esta experiencia ha permitido dinamizar el quehacer docente, teniendo como eje transversal las artes plásticas, las cuales permiten la vinculación de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, mostrando el progreso, no solo de Carlos en la adaptación a su nueva realidad, sino de muchos estudiantes que poco a poco han ido fortaleciendo su carácter para la toma de decisiones asertivas, pues han encontrado en ellas una manera de hacer catarsis frente a su realidad. Las artes plásticas permiten al educando no solo desarrollar sus habilidades y capacidades, sino también canalizar todas esas emociones negativas, potenciando la formación del carácter para la toma de decisiones asertivas.

Así, las diferentes situaciones sociales y afectivas son las que han llevado a los docentes a intervenir de alguna manera en sus prácticas pedagógicas, buscando soluciones que permitan aliviar las cargas emocionales con las que llegan los estudiantes a las aulas de clases, ya que se hace inevitable

no involucrarse con las situaciones difíciles de muchos. Las escuelas se convierten en el segundo hogar de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes; muchos las ven como su único entorno protector. Por ende, los miembros de las comunidades educativas estamos llamados a trabajar de manera mancomunada en pro del bienestar emocional de todos.

Una buena salud mental y emocional permite a las personas afrontar los momentos cruciales de sus vidas de manera crítica y propositiva, desarrollando todas sus habilidades y buscando constantemente mejorar sus relaciones sociales partiendo de una perspectiva positiva.

Referencias bibliográficas

Benítez, M. d. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista electrónica en educación y pedagogía*.

Concepto. (2013). Obtenido de <https://concepto.de/artes-plasticas/>

DANE. (2021). *Salud mental antes de la pandemia. Salud mental en Colombia: Un análisis de los efectos de la pandemia*. 7.

El tiempo. (5 de octubre de 2021). *Uno de cada 7 menores de edad en el mundo tiene un problema de salud mental*.

Gobierno de México. (2016). *Salud mental y discapacidad psicosocial*. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/salud-mental-y-discapacidad-psicosocial#:~:text=Discapacidad%20psicosocial-,Es%20la%20limitaci%C3%B3n%20de%20las%20personas%20que%20presentan%20disfunciones%20temporales,una%20o%20m%C3%A1s%20actividades%20cotidianas>.

Vega Echavarría, Catalina María & Castro Martínez, Angie Brigitte. (s. f.). *Plástica con sentido para la transformación de emociones*. Producción intelectual, realizada en el curso de Competencias Investigativas III. Universidad del Tolima. Semestre VII, 1-6.

International Montessori Institute Barcelona. (2020). *Frases inspiradoras de María Montessori*. Obtenido de <https://montessorispace.com/blog/frases-montessori/>

Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Referencia

Catalina María Echavarría Vega & Angie Brigitte Castro Martínez. ***Plástica con sentido para la transformación de las emociones***.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 102-106

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Sin lectura, ni pío

Janeth Lasso Avendaño⁴¹

Las habilidades comunicativas para hablar, escribir y leer siempre han sido fundamentales en el desarrollo e interacción del ser humano desde diferentes contextos. Sin embargo, es recurrente en las aulas de clase de la actualidad encontrarse con estudiantes carentes de elementos comunicativos básicos, resultado de un proceso académico previo con altibajos cognitivos y procedimentales en cuanto a la construcción de discurso escrito u oral se refiere. Lo anterior supone pedagógicamente la necesidad de generar propuestas que promuevan aprendizajes significativos y certeros con respecto a la lectura, la escritura y la oralidad.

Desde esta perspectiva, es importante destacar diversas debilidades que conllevan al mal desempeño comunicativo de los estudiantes y que afectan el buen ejercicio académico universitario. Tomando como precedente que la lectura es la base para la construcción comunicativa desde lo escrito y lo oral, es necesario mencionar que el escaso hábito lector o, en su defecto, una lectura que no va más allá de lo literal, se convierte en la principal afectación que sufre el proceso académico desde la universidad, ya que, como afirman Merchan, Luchini & Cuadrado: “Leer permite desarrollar

la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos” (p. 2007, p. 5). Es decir, es necesaria para el análisis, la inferencia, la clasificación, la interpretación, la criticidad, entre otras habilidades de pensamiento. En otras palabras, una lectura que le permita entender, como afirma Cassany (2003), qué hay en las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Es decir que se habla de un ejercicio lector que lleve a un nivel crítico, el cual ayuda no solo a fortalecer elementos cognitivos, sino que también se convierte en el insumo necesario para enriquecer ejercicios mentales inexcusables a la hora de estructurar argumentos, los cuales también son imperiosos en el momento de construir discurso escrito u oral.

En este orden de ideas, es necesario adentrarse en las repercusiones que esta falta de hábito lector trae consigo. Como se mencionaba, el desempeño lector crítico es fundamental a la hora de desarrollar habilidades para pensar, lo que supone que, como afirma Peña (citado por Lasso & García):

41. Docente coordinadora del semillero de investigación LECRIVES. Catedrática CAT Girardot- IDEAD- Universidad del Tolima. jlassoa@ut.edu.co

Una vez iniciado el proceso académico, se hace necesario que la lectura crítica se convierta en una estrategia para el aprendizaje, gracias a que brinda la posibilidad de ver más allá de la propia realidad, lo que se convierte en una experiencia significativa para los estudiantes, por cuanto les permite deconstruir la realidad impuesta, los conceptos y la ideología imperante frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos dentro de un contexto. (2020, p. 41)

Es importante tener en cuenta que el derrotero de cualquier proceso académico está direccionado hacia el desarrollo de pensamiento crítico, el cual para Sternberg (citado por Mackay, Franco & Villacis 2018) constituye “los procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (p. 337). Sin embargo, en la medida en que el estudiante sea un ávido lector crítico, puede alcanzar un pensamiento crítico que le permita abordar temáticas desde contextos tan importantes como los democráticos, los familiares y los profesionales. Por lo tanto, el pensamiento crítico no es un ejercicio de memorización o una lectura superficial que no va más allá de la decodificación; esta forma de razonamiento que conlleva este nivel de lectura fortalece en el individuo la autonomía, el empoderamiento, la razón, la libertad, requisitos indispensables para cambiar su realidad y contribuir a cambiar la realidad de los otros.

No obstante, el ejercicio escritural recibe su propia cuota de afectación frente a la carencia lectora de los estudiantes, no solo desde el punto de vista de la construcción argumentativa, sino también lingüística requerida, lo cual se convierte en otra debilidad académica más, que se hace evidente en los vacíos cuando, al momento de construir un texto escrito u oral, se refiere. La argumentación, como afirma Lasso,

“es una habilidad que debe tomarse en serio, por las utilidades de esta no solo en el proceso académico, sino también en la vida cotidiana” (2019, p. 3). Es claro que la construcción textual y científica que propone el ejercicio universitario está estructurada desde la argumentación, en la cual, a través de ensayos, artículos, reseñas, entre otros textos, los estudiantes deben razonar y justificar su punto de vista respecto a un tema o situación. Lo señalan Serrano & Villalobos;

La mayoría de los textos académicos en que se expresa [la argumentación] contiene explicaciones, conceptos, principios y métodos, sobre los cuales es necesario identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, tales como reconocer y justificar las controversias de las que han emergido y tomar posturas frente al conocimiento. Para todo esto se requiere saber argumentar y así poder integrarse a las prácticas académicas, inherentes al dominio de la cultura de las disciplinas vinculadas a la comunidad científica o profesional. (citado por Córdova, Velásquez & Arenas, 2016, p. 41)

Otro aspecto fundamental que también afecta la construcción escrita es la poca habilidad en competencias lingüísticas con la que llegan los estudiantes a la universidad, resultado de descuidos pedagógicos y evaluativos que han permitido pasar por alto el aprendizaje de elementos de esta índole, fundamentales para el buen desempeño académico universitario. Es así como el mal manejo de signos de puntuación, desconocimiento de reglas ortográficas, manejo apropiado de cohesión y coherencia se convierten para el estudiante en el principal “dolor de cabeza” y para el docente en una disyuntiva pedagógica que debe abarcar no solo requerimientos curriculares exigidos, sino también aquellos que ya debieron ser aprendidos y que son requisito para alcanzar metas académicas actuales.

Lo anterior es resultado del facilismo que caracteriza la elaboración de textos escritos u orales. Es bien sabido que el desarrollo de este tipo de actividades requiere de una preparación que inicia con la decisión del tema; pasa por el planteamiento de la tesis; conlleva como tercera parte del proceso a la búsqueda de información y generación de lluvia de ideas que justifiquen la tesis; la selección de las ideas que verdaderamente son coherentes con el tema; la jerarquización lógica de esas ideas para luego pasar a la redacción del primer borrador; la respectiva evaluación y corrección. Es decir, comprende un antes, un durante y un después de la escritura. Sin embargo, la practicidad que caracteriza a algunos estudiantes los lleva a omitir las cinco primeras etapas del proceso de la escritura y pasar al durante, o sea, a la construcción de su primer y único borrador. Por tanto, como resultado se obtienen textos carentes de cohesión, de coherencia, de un uso apropiado de signos de puntuación, de reglas ortográficas y demás, generando, de acuerdo con Corredor, “la incomunicación o, peor aún, la tergiversación del mensaje por parte del lector” (2010, p. 109). Entonces, al existir un escaso hábito lector, estas posibilidades argumentativas que se construyen a partir de esta práctica repercuten en el buen desempeño que al respecto el estudiante pueda llevar a cabo desde la academia o desde la vida misma.

Otro componente fundamental que salta al camino, como cualquier bandolero, es la inteligencia artificial (IA), sacrificando, en alguna medida, esas todavía existentes ansias de independencia y autonomía que caracterizan, a unos pocos, a la hora de escribir y leer. Por el contrario, aun cuando es una herramienta quimérica para el desarrollo social y tecnológico, contribuye con el facilismo que caracteriza a algunos estudiantes. Es necesario tener en cuenta que este material, al igual que el celular, se ha convertido en una herramienta de bolsillo a la que se puede acceder cada vez que

se requiera. En esta medida, es indispensable que los docentes “tomen el sartén por el mango” y conviertan este medio tecnológico en aliado de la enseñanza-aprendizaje. Es su responsabilidad no permitir que los estudiantes se vayan por caminos engañosos frente a su uso y deben convertirla en aliada más, no en enemiga. En este sentido, los primeros que deben aprender a manejarla son los maestros, tal como lo sugiere la UNESCO, pues no se puede exigir algo que se desconoce.

Hay que tener en cuenta que cuando se habla de las ventajas que la IA ofrece, se menciona la optimización del conocimiento; agilizar procesos; facilitar el acceso; apoyar tutorías, entre muchas más. No es claro que ayuden a desarrollar habilidades comunicativas, aunque quizá dependerá del uso que se haga de ellas. Por esta última razón, es necesario adentrarse en sus entrañas y recorrer todos sus rincones, para despejar a los estudiantes el camino frente a su uso. Dentro de los múltiples conceptos que diversos autores han tejido con respecto a la inteligencia artificial, hay uno que se acomoda a lo que se viene diciendo; según Arguelles (2023), la inteligencia artificial “hace referencia a la creación de sistemas computacionales que simulen las funciones cognitivas que tienen los seres humanos para la realización de tareas y resolución de problemas” (Párr. 4). Por tanto, no se debe permitir, desde el aula de clase, que esta cohíba la construcción de algunas acciones tan importantes para el ser humano, y que son necesarias para aprender a leer y escribir. Por el contrario, hay que utilizarla como aliada de esa misma construcción. Pero hasta ahora se le ha atribuido a la falta de hábito lector el poco o nulo desempeño comunicativo de los estudiantes, así que es necesario buscar razones por las cuales estos mismos estudiantes no ven en la lectura un estilo de vida o una afición. Realmente existen varios factores a los cuales acarrear la responsabilidad.

No por nada en las instituciones educativas, en algunas familias y algunas comunidades académicas, persiste la exigencia de la lectura como hecho cotidiano. Para estos, la razón es muy clara: la lectura es el supermercado de las ideas y del conocimiento, en donde se encuentran anaqueles llenos de vocabulario, de mensajes escondidos, de argumentos y de discernimiento. Pero, para llegar a ellos, es necesario un pasaporte fundamental: la comprensión. Sin ella, los textos escritos se vuelven vacíos, desiertos, sin sentido y, para que la lectura realmente sea receptiva, necesita persistencia y constancia. Es decir, leer una y otra vez hasta que la mente alcance esa maduración que solo se consigue con el análisis, las inferencias y las deducciones, para de esta forma ir condicionando este órgano complejo llamado cerebro. En otras palabras, a leer se aprende leyendo, a escribir escribiendo y a comprender, exigiéndose repetidas veces la tarea de diferentes habilidades de pensamiento.

Sin embargo, la falta de comprensión lectora no es la única responsable de que los lectores deserten porque no logran llegar hasta el fondo de su contenido una vez que tienen en las manos un texto escrito; también la familia juega un papel crucial en esta falta de práctica y gusto por leer. Aunque la tasa de analfabetismo en Colombia ha bajado significativamente, ese porcentaje que aún se mantiene en este nivel no puede ver en la lectura un camino para el aprendizaje y el fortalecimiento de esa acción tan importante llamada pensar, mucho menos permite alcanzar el desarrollo de un pensamiento crítico, el cual es ideal en cualquier proceso académico. Sin embargo, aquellos que forman parte del seleccionado grupo de alfabetizados, por alguna razón o mejor por muchas razones, dentro de su camino por la academia, no encontraron en la lectura un acto tan significativo para la cognición o para desarrollar habilidades de pensamiento; en tanto, no lo consideran necesario para los otros miembros de la familia.

Así mismo, la tecnología en general le ha jugado al acto de leer una mala pasada porque brindó a los posibles lectores el atractivo que no encuentran en los libros. Por consiguiente, ese ingrediente global que la caracteriza logró entrar y encajar en cada uno de los espacios familiares, a tal punto que en poco tiempo modificó no solo la forma de estar informados, sino también la manera como se ve la realidad. De este modo, indistintamente de que esta misma realidad sea cierta o forme parte de la fantasía de quien la comparte, encontró en sus receptores fieles creyentes de ellas y potenciales imitadores, afectando de esta forma la creatividad y las habilidades propositivas que distinguen al ser humano. Sin embargo, bien direccionada, la tecnología puede convertirse en una aliada de la lectura y del conocimiento.

Para concluir, aun cuando el panorama se torna oscuro y aunque la docencia es “cosa de machos y no de muchos”, se vislumbran salidas que pueden usarse para convertir estos enemigos de la lectura en aliados a través de la magia de la pedagogía. Es por medio de ella que se concretan caminos más certeros por los que los estudiantes pueden recorrer, y encontrar el sentido real que todo discurso trae consigo. Por tanto, está en las manos de la docencia aprovechar la incursión de todos estos antagonistas en la intimidad de los estudiantes para, desde el salón de clase, crear espacios que permitan engrandecer las competencias comunicativas que buena falta le hacen al desempeño académico y laboral de los profesionales de la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Arguelles, T. E. (2023). Ventajas y desventajas del uso de la inteligencia artificial en el ciclo de las políticas públicas: análisis de casos internacionales. *Acta Universitaria*, 33, e3891. Epub 8 de marzo de 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.15174/au.2023.3891>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* (32): 113–32.
- Córdova, J. A., Velásquez, R. M. & Arenas, W. L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha (Osorno)*, (43), 39-55. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>
- Corredor, T. J. (2010). ¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (16), 107-136. ISSN: 0121-053X. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322227522008.
- Mackay, C. R., Franco, C. D. E., & Villacis, P. P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Disponible en: <https://surl.li/ozlmco>
- Marchant, T., Lucchini, G. & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé* (Santiago), 16(2), 3-16. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>
- Lasso, A. J. & García, V. C. (2020). Elementos lingüísticos que obstaculizan la correcta construcción textual crítica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 39-53. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040704>
- Lasso, A. J. (2019). Moodle y argumentación: una propuesta metodológica. *Revista electrónica Brazilian Journal of Development*, 5(10). Disponible en: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3921/3712>.

Referencia

Janeth Lasso Avendaño. *Sin lectura, ni pío*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 107-111

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La formación del docente lector en la construcción de la lectura crítica

Catalina Sánchez⁴²

El presente escrito se refiere a las relaciones entre la recepción textual de textos lingüísticos, lectura crítica y la práctica pedagógica del docente. La investigación de este tópico se realizó con un interés profesional, teniendo en cuenta que este tema es de vital importancia para mejorar las prácticas pedagógicas. Como futuros docentes es necesario reconocer la recepción textual como la base fundamental para la formación de los lectores. El propósito del texto es examinar la incidencia de la recepción textual en las prácticas pedagógicas, para convencer a los docentes en formación de literatura y lengua castellana de su importancia en la enseñanza de la lectura crítica.

La distribución del contenido del escrito se organizará de la siguiente manera. En primer lugar, se realizará una conceptualización de recepción textual y lo que se define por lectura, desde la perspectiva de los autores Jorge Larrosa y Paulo Freire. Posteriormente, se analizará el concepto de lectura crítica desde el punto de vista de Paulo Freire y se revisará brevemente lo que postula el MEN frente a los procesos de formación lectora. Seguido a esto, se exhibirá la influencia de las representaciones sociales en las prácticas lectoras de docentes y estudiantes, para este apartado se hablará desde

la investigación de Mariana Di Stefano “La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares”. De la misma manera, se manifestará la necesidad del docente lector desde las voces de Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello. Finalmente, se presentará el papel fundamental de la escuela en la influencia de la formación lectora con base al libro *La gran ocasión la escuela como sociedad de lectura* de Graciela Montes.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas. Una de ellas es que usualmente en el aula de clase hay una gran cantidad de estudiantes, alrededor de 35 o inclusive 40 alumnos. Para el docente de literatura y lengua castellana es una labor compleja el percatarse de las necesidades individuales de cada educando. Por otra parte, en las instituciones educativas existen ciertas deficiencias en el tiempo que se destina a las lecturas y la selección de los materiales a leer, lo que incide en el diseño de actividades propuestas por el educador. Esto repercute en el proceso lector. En función con el anterior contexto, surge el siguiente interrogante ¿Cómo los docentes en formación desde su práctica pedagógica pueden desarrollar una lectura crítica en el aula de clase al examinar los procesos de recepción textual de los estudiantes?

42. Licenciatura en literatura y lengua castellana. Universidad del Tolima. csanchezt@ut.edu.co

En primer lugar, se debe esclarecer el concepto de recepción textual como un proceso activo e interactivo, que consiste en abordar la reestructuración del sentido de un texto a través de la comprensión y la interpretación. El lector cumple un papel activo, dado que este, tiene un contexto cognoscitivo donde influyen su consciencia intelectual, sus emociones e intereses. Cabe añadir, que la recepción textual es un diálogo en el cual no solo intervienen los contextos sociales, culturales, vivenciales y políticos del autor y el lector, sino también el de la obra misma. Hay que mencionar, además, que el leyente realiza un proceso de lectura que parte desde leer el significado del texto, es decir, su literalidad, hasta realizar procesos cognitivos más avanzados, como encontrar el sentido al escrito. Se espera que ese sentido se fundamente en una comprensión crítica - analítica.

Ahora bien, según la Real Academia Española (RAE), leer es pasar la vista sobre lo escrito y comprender los caracteres lingüísticos del texto. Igualmente, se menciona la comprensión no solo en entender palabras, también el sentido de lo no textual, como pinturas o partituras. En suma, las definiciones que proporciona la RAE se enfocan en una lectura superficial, puesto que el eje central es el descodificar palabras para comprender lo que el texto plantea, pero en un sentido literal. Se subraya el incluir la lectura de lo no textual, dado que es importante tener presente que no solo se leen escritos.

Para el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, leer es un acto cognoscitivo, creador y político. Para Freire, la lectura se caracteriza en una sucesión de tres tiempos y en el primero el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo, un universo poblado de diferentes seres y signos: sonidos, colores, olores, sensaciones, gestos, etc. En el segundo momento, se lleva a cabo la lectura de las palabras escritas y su previo aprendizaje. Llegados al último momento, la lectura se

prolonga en la relectura y reescritura del mundo. Freire recalca que leer es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto. Leer es reescribir este último.

Por otro lado, para Jorge Larrosa leer es una actividad que debe producir pensamiento, no solo sobre el texto sino también el lector debe cuestionarse él mismo. Larrosa propone dos planteamientos: la lectura como formación y la formación como lectura. En primera instancia, considera la lectura como formación, una actividad que implica la subjetividad del lector, no precisamente en cuanto a lo que sabe, sino en cuanto a lo que es. De manera que la lectura es una actividad que forma y transforma, es decir, que apunta a la constitución del sujeto. Por lo que se refiere a la formación como lectura, es un proceso que se focaliza en el acceso a la información; por tanto, cambia el capital cognoscitivo, aunque ello no implique modificar algo en el ser.

Hecha esta salvedad sobre la conceptualización que concierne a la definición de leer, se examinará brevemente ahora que se entiende por lectura crítica. La lectura crítica es un proceso cognitivo el cual implica que el lector trascienda más allá de la literalidad del texto, realice un análisis a profundidad y alcance la comprensión y entendimiento del escrito; así como también lo que este abarca como su contexto cultural, sociohistórico y el del autor. Entre sus aspectos fundamentales se encuentra el relacionar la coherencia que propone el texto y los conocimientos del lector. Para Freire es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo; solo ello permite realizar la lectura crítica del texto y la relectura y reescritura de la realidad. Más aún, Freire afirma que la lectura crítica nunca es absoluta, por ende, no es posible exigirla en su totalidad. Ahora bien, surge el siguiente cuestionamiento ¿cuál es el objetivo de la educación en la

formación de lectores? El propósito de la educación es instruir en los educandos la capacidad crítica, es decir, detectar la intención y postura del autor, analizar el espacio social en el cual escribe e identificar su finalidad, entre otros elementos. Continuando con lo anterior, se espera que las instituciones educativas logren que los estudiantes lean de la manera anhelada, por quienes estipulan normas en torno a la educación. En Colombia, la entidad encargada de dirigir la educación por medio de preceptos constitucionales, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por ende, las decisiones que se tomen en la escuela son basadas en lo que establece el Ministerio y es el MEN quien, en el documento sobre los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, expone el concepto de lectura de la siguiente manera:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (1998, p. 47)

Aunque se estipulen ciertos objetivos en torno a la instrucción de una lectura crítica, en la aplicabilidad, el cumplimiento de dichos propósitos se ve obstaculizado por distintas razones. Una de ellas es por causa de las representaciones sociales, que infieren en la enseñanza-aprendizaje de los docentes y estudiantes. En esa línea Mariana Di Stefano plantea que:

Las representaciones sociales se refieren a los sistemas de valores a través de los cuales se percibe el mundo y se elaboran respuestas; por tal razón, los comportamientos de los individuos o

grupos no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan, sino por la representación que poseen de dicha situación (2007, p.2).

Las representaciones sociales al encargarse de dirigir la percepción del ser frente al mundo, cuentan con un carácter social, cultural, científico e individual; en vista de que cada quien las asimila desde su experiencia y sus diferentes contextos. En adición, las representaciones se destacan por anticipar los comportamientos y acciones a realizar. Están compuestas por un núcleo duro porque se forman desde muy temprana edad y se refuerzan en los diferentes entornos sociales y culturales, razón por la cual su transformación es compleja. Con relación a las representaciones sociales de la lectura Di Stefano propone:

Las representaciones sociales de la lectura son, entonces, el conjunto de ideas que tienen los grupos sociales acerca de qué operaciones hay que realizar cuando se lee y acerca de lo que hay que leer en los textos cuando se lee. Estas representaciones involucran, por ejemplo, en el caso de la lectura escolar, las ideas que los alumnos tienen de la finalidad de la tarea que se les pauta, de la institución en la que se encuentran, del rol que se espera de ellos como lectores, como también del tipo de texto que se considera o no prestigioso como para ser leído. (2007, p. 2).

Dadas las representaciones sociales, se predisponen los actos que realice el sujeto, lo cual causa que se condicione por lo general de una manera inconsciente sobre cómo debe ejecutar las actividades, sus roles y sus objetivos permeados por aquellos sistemas de significación del mundo. Como se mencionó en el anterior párrafo, al ser transmitidos por la tradición, la

educación y los medios informativos, implica que alterar su percepción sea una labor difícil pero no imposible. Las representaciones son susceptibles al cambio total o parcial.

Se debe agregar que las representaciones sociales repercuten en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes. En consideración con los educadores, ellos no son ajenos a la influencia de las representaciones sociales, por tal razón, es necesario que los maestros examinen su proceso lector de una manera objetiva. De modo que determine cuáles son las falencias y las fortalezas que influyen en su formación como lectores. No es posible planear y diseñar actividades para evaluar cómo se lleva a cabo la lectura, cuando aún el docente no domina las habilidades lectoras. Es primordial que el maestro desde sus prácticas sea consciente sobre sí mismo. Todavía cabe señalar que es importante que el educador disfrute leer porque asimismo despertará en sus estudiantes este deseo y amor por la lectura. Los educandos no percibirán la lectura como tediosa u obligatoria, se motivarán a leer al ver que el docente proyecta la lectura como un ejercicio placentero y beneficioso.

Es vital que el educador sea un lector activo, es decir, que sin importar cuáles sean sus motivaciones ya sea por razones profesionales, de entretenimiento o placer, el docente debe estar en constante interacción con los distintos tipos de textos. Pese a que existan diversidad de géneros literarios, la lectura en general fomenta el desarrollo de procesos cognitivos. Desde el punto de vista de las docentes de la Universidad Católica Argentina Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello “La lectura es no solo un estímulo para la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, sino que las promueve simultáneamente y además es un espacio de reflexión ante la multiplicidad vertiginosa de la información” (2008, p. 2). La lectura favorece al enriquecimiento intelectual del docente, nutre su formación lectora y al mismo tiempo su práctica pedagógica. Lo cual permitirá

que sea capaz de guiar y aportar al proceso lector de sus estudiantes, mientras que optimiza el suyo.

Con respecto a los estudiantes, las representaciones sociales afectan su proceso lector en gran medida porque no son conscientes sobre ellas y su repercusión en la lectura. En una investigación realizada por Mariana Di Stefano y otras universidades aliadas de Latinoamérica, en el marco del proyecto "Incidencia de las operaciones metadiscursivas en los procesos de comprensión lectora y producción escrita" (1998), dirigido por la Prof. Elvira Narvaja de Arnoux. Se determinó que los estudiantes leen de manera literal, presentan dificultades para clasificar la información y se dejan llevar por sus criterios personales. Debido a lo cual no confrontan el texto y lo que propone. Los educandos no relacionan sus conocimientos previos con el texto, tampoco tienen presente los contextos que anteceden al escrito y les cuesta relacionarlos con otras lecturas.

Otro aspecto importante, es la repercusión de las representaciones sociales para definir qué es leer. Es fundamental identificar cuáles son los conceptos que se tiene respecto a este término, porque será mediante el reconocimiento de su función que se guiará su acción. Para ejemplificar la anterior idea, si para un estudiante leer es un mero acto de entretenimiento, en su práctica lectora no encontrará la lectura como un ejercicio para construir sentido y no verá más allá de las posibilidades del texto. Otro hallazgo en la investigación elaborada por Di Stefano, se estableció lo siguiente:

Se constató la presencia de una representación dominante de la lectura que no la concibe como un proceso de cooperación entre texto y lector, en el que el lector asume el desafío de comprender lo que el otro sostiene a la luz de los valores desde los cuales lo hace. (2007, p. 2).

Como se ha resaltado, las representaciones sociales no son imposibles de transformar. Un excelente indicio para iniciar a modificarlas es empezar desde la definición de leer. Se espera que el educador promueva un concepto diferente a los estipulados por los educandos, que se reconozca el papel de la lectura como constructora de sentido en la formación del ser; así los estudiantes tendrán presente lo que implica leer y lo aplicarán en su práctica.

Di Stefano, en su monografía “La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares”, propone 4 aspectos en los cuales la escuela incide en la construcción de las representaciones sociales. El primero lo denomina como los textos que ofrece para ser leídos. Es preciso que el educador tenga un bagaje de obras culminadas, que le posibilite seleccionar el material pertinente para abordar un tema en específico.

Se espera que las obras que se seleccionen sean relatos que se adapten a los contextos de los estudiantes. Hasta cierto punto, es elemental que los educandos no perciban la literatura como ajena a su realidad. En contraste con lo anterior, el maestro debe elegir obras que sean oportunas para saciar las necesidades intelectuales y formativas de sus estudiantes y la educación. Además, en el aula de clase no solo se pueden trabajar obras literarias; es vital que el educando interactúe con otro tipo de textos, como los académicos. Razón por la cual el docente debe ser conocedor y constructor de su propio canon, como expresan Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello:

Por lo tanto, se ha planteado que el desafío consiste en construir un docente lector desde otra perspectiva, más amplia, considerando dos dimensiones: la variedad y multiplicidad de fines por los cuales se lee, así como los ámbitos y tiempos de lectura. (2008, p. 6).

El segundo y tercer aspecto que plantea Di Stefano corresponden a las consignas que propone para orientar la lectura y la evaluación que realiza de las lecturas de los alumnos. Es primordial que el docente genere actividades, pautas e instrucciones que encaminen hacia la lectura crítica, ya que estas son como los bloques que los educandos van a usar para construir su pensamiento crítico. Debido a que, con las adecuadas preguntas orientadoras, se logra estimular las capacidades cognoscitivas en el estudiante, porque requerirá de un mayor esfuerzo para solucionar lo que el maestro propone. Di Stefano (2007) afirma que las consignas suelen conducir al alumno hacia la lectura exclusiva de la información explícita en el texto, lo cual dará como consecuencia que los estudiantes no analicen más allá de la literalidad que expresa el escrito y les costará trabajo encontrar la información implícita.

El último aspecto se refiere al tiempo que en clase se dedica a enseñar a leer. La enseñanza de la comprensión y la interpretación lectora está a cargo de los maestros del lenguaje. Sin embargo, como considera Di Stefano (2007) desde todas las disciplinas se pueden enseñar a leer, esto incrementará el bagaje de los estudiantes al relacionarse con diferentes tipos de textos que cumplan diversas funciones. Adicionalmente, se reforzará el ejercicio lector en los estudiantes y no verán la práctica lectora exclusivamente del área de castellano. En cambio, encontrarán una relación entre los aprendizajes y su aplicabilidad en las demás asignaturas y su vida cotidiana.

Dicho lo anterior es importante resaltar que, aunque el tiempo que se dedique a la lectura es necesario, también influyen otros elementos como la disposición del maestro y sus alumnos. Graciela Montes considera en su libro *La gran ocasión la escuela como sociedad de lectura* que “Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector” (2006,

p.8). No se habla de dar de leer como si la lectura fuera algo que se ingiere, se hace mención sobre habilitar la experiencia lectora desde los espacios, materiales, actividades y actitud que el docente proponga para formar lectores activos, constructores de sentido. En otro orden de ideas, se busca integrar a los educandos y educadores en la formación lectora. Desde la posición de Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello:

Es decir, fomentar las prácticas de lectura compartida; promover la divulgación y comentario de libros y otros materiales de lectura; organizar campañas institucionales de lectura en las que los docentes se involucren como sujetos lectores; trabajar conjuntamente con otras instituciones; generar tiempos y espacios en los que estudiantes y docentes se asuman como lectores. (El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector, 2008, p. 6)

Se anhela que el docente tome parte de las lecturas que él mismo propone, no solo en diseñar las actividades, también en realizarlas con sus alumnos, que sea un trabajo cooperativo entre ambas partes. Lo ideal, es generar espacios de lectura donde tanto el profesor como los estudiantes participen activamente. De igual modo, se busca que el educador no solo cumpla el rol de guiar el proceso lector de sus alumnos, incluso que se evalúe así mismo como lector y como orientador.

Para concluir, se puntualizará en explicitar las afirmaciones que se relacionan directamente, con el interrogante que se planteó al inicio del presente escrito: ¿Cómo los docentes en formación, desde su práctica pedagógica, pueden desarrollar una lectura crítica en el aula de clase al examinar los procesos de recepción textual de los estudiantes? En ese caso, los docentes en formación tienen la labor de analizar con detenimiento sus prácticas pedagógicas y su práctica lectora, en vista de que no es posible exigir al estudiante una

lectura crítica, cuando aún el docente presenta deficiencias en su desarrollo lector.

Como se ha reiterado en párrafos anteriores, las representaciones sociales repercuten tanto en educadores y educandos, por tal motivo, es elemental observar ambas prácticas lectoras. Es preciso que paralelamente se revisen las prácticas lectoras en las instituciones educativas, con el fin de no seguir reafirmando las representaciones sociales en la formación de lectores. Se ratifica el rol del educador como mentor de los procesos de sus estudiantes y la necesidad de primero formarse como un lector activo y crítico, para dirigir de una manera adecuada el desarrollo de los educandos.

Cabe agregar que, la lectura crítica exige altos niveles de comprensión e interpretación textual, los cuales se forman mediante la mejora de ciertos elementos como la selección de los textos lingüísticos pertinentes, el tiempo y el espacio destinado a la lectura, al igual que las consignas y evaluaciones para orientar esta misma. La lectura crítica debe ser un trabajo conjunto entre el profesor, el estudiante y la escuela; se demanda una labor colectiva para cumplir con el objetivo central de la recepción textual, una lectura crítico-analítica.

Esta conclusión, a su vez, abre la puerta a nuevos interrogantes relacionados con la recepción textual, la lectura crítica y las prácticas pedagógicas. A modo de ejemplo se proponen las siguientes preguntas: ¿Cómo trazar los caminos para una lectura crítica desde las primeras formaciones? ¿Las instituciones educativas son responsables de tener una práctica lectora deficiente al no contratar docentes capacitados? Los problemas expuestos, serán posiblemente objetos de estudios, los cuales atribuirán a optimizar el ejercicio lector.

Referencias bibliográficas

Di Stefano, M. (2007). Obtenido de https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__907c4965-7a06-11e1-81b9-ed15e3c494af/index.html

Ferreyro, J., & Stramiello, C. (10 de marzo de 2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, págs. 4-10.

MEN. (1998). Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana: una propuesta de organización metodológica para el currículo. *Medellín: Revistas Textos*.

Montes, G. (2006). *La Gran Ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ramírez Leyva, E. M. (abril de 2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, págs. 161- 188.

Referencia

Catalina Sánchez. *La formación del docente lector en la construcción de la lectura crítica*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 112-118

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Pausa, entonación y cadencia: Didácticas para la comprensión lectora

*Pedro José Gelves Gaitán*⁴³

Suelo extrañarme cuando veo a los unos pedir tiempo y a los otros, los solicitados, dispuestos a dárselo. Unos y otros atienden a aquello por lo que se pide el tiempo, ninguno al tiempo en sí: se pide como si no fuera nada, como si no fuera nada se da. Se juega con el bien más valioso de todos, pero los engaña el que sea un bien incorpóreo, el que no esté a la vista, de manera que se considera muy barato, más todavía, que su precio es casi nada.

Séneca

Empecemos por recordar que: “Hay ocasiones en las que no entendemos lo que leemos, por lo que no seguimos leyendo o simplemente nos desmotivamos y perdemos el gusto por la lectura”. (Civantos, Armenteros & Marta, 2016, p. 18). En la actualidad es muy común encontrar, en los diferentes niveles de escolaridad, que los estudiantes están perdiendo la curiosidad por conocer y entender vocabulario de nuestra lengua. Al encontrarse frente a un texto con palabras o términos desconocidos, el estudiante pierde las ganas de seguir leyendo, no se interesa por indagar o consultar ese nuevo significado al que se enfrenta y simplemente se aburre, se desconcentra y abandona la lectura.

Empero, la falta de vocabulario no es el único motivo por el cual los estudiantes presentan déficit en la habilidad lingüística de la lectura; en la práctica lectora en las aulas, los estudiantes pasan por alto, además del desconocimiento del vocabulario (porque no se toman el tiempo para consultar un diccionario), que los signos

de puntuación no son solamente para hacer pausas respiratorias, sino que contribuyen en gran medida a la cohesión, la entonación y la interpretación de unidades semánticas. Es sabido que el conocimiento y el buen manejo de las herramientas gramaticales como las pausas, la entonación y la cadencia, insertadas y articuladas todas en los signos de puntuación, son factores importantes e indispensables que intervienen en la comprensión lectora en todo nivel educativo. Por lo anterior, el objetivo de este texto no es demostrar esa condición, sino presentar las estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje del buen uso de los signos de puntuación encontradas más comúnmente en las aulas y exponer algunas otras recomendadas que pueden ser de gran ayuda para el docente del siglo XXI.

De esta forma, fue necesario adoptar una filosofía interpretativista para desarrollar la investigación referente a este objeto de estudio. Las niñas de tercer grado de primaria del Colegio Liceo

43. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. IDEAD -Universidad del Tolima. pjgelvesg@ut.edu.co

Nacional presentan un déficit en la utilización y el manejo de los signos de puntuación, lo cual se pudo evidenciar mediante el método de observación, entrevistas y talleres, con ejercicios de escritura y posterior lectura. La mayoría de las niñas, incluidas en los ejercicios del taller, pasaron por alto la utilización de signos de puntuación en sus presentaciones finales, lo que dificultó la comprensión de sus textos, inclusive cuando ellas mismas los leían. Dicho de otra forma, en su mayoría, las niñas participantes no utilizaron los signos de puntuación al escribir sus ejercicios ni al leerlos, y se pudo percibir un esmero por terminar el ejercicio lo más pronto posible. La velocidad parece haber sido instalada como factor positivo en la evaluación del acto lector, pero, lejos de la verdad, solo produce errores de dicción, pronunciación y respiración, que al final provocan, en conjunto, una falta total de comprensión lectora. Entonces, ¿cuál es la estrategia didáctica que se utilizó con este grupo para utilizar de forma nula los signos de puntuación? ¿Presentan acaso las niñas del colegio Liceo Nacional de Ibagué un retraso en el desarrollo cognitivo planteado por Piaget? ¿Cuáles estrategias didácticas pueden ser recomendadas para mejorar el uso de los signos de puntuación y, por ende, la comprensión lectora en las niñas de tercer grado del colegio Liceo Nacional de Ibagué?

Vayamos entonces por partes. Las diferentes estrategias didácticas propuestas para las aulas en el grado tercero de primaria están enfocadas en su mayoría en presentar a los estudiantes textos con un nivel de complejidad bajo y que resulten atractivos para motivar así el gusto por la lectura. Aunque, según Piaget (1996), los alumnos de edades entre los 7 y 11 años se encuentran en la tercera etapa del desarrollo cognoscitivo, en la cual “aparecen los inicios del lenguaje y el uso de la función simbólica (palabras, gestos, signos y las imágenes)”. (González, 2004, p. 42), podemos ver que los “signos” de la lengua castellana ya deben estar identificados y asimilados por los

alumnos en el grado tercero y, obviamente, deben ser reforzados durante el resto de la primaria e inclusive la secundaria y el resto de la vida académica.

Al mismo tiempo, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) definen tres niveles de comprensión lectora. El literal: Donde se reconocen las frases y oraciones de los textos y sus estructuras básicas (en este nivel se ubica la mayoría de los estudiantes en la educación primaria en la institución educativa Liceo Nacional). La inferencial: Aquí se escudriña más a fondo los significados y se crean relaciones estructuradas entre los sintagmas, para leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. Por último, el nivel crítico: en el cual el lector es capaz de expresar sus propios juicios e interpretaciones de lo leído, aceptando o rechazando argumentaciones y contraargumentando para defender sus ideas (Cervantes et al. 2017).

En consecuencia, es muy común encontrar en las aulas de clase y en diferentes fuentes teóricas esas estrategias o consejos didácticos para mejorar la comprensión lectora en cada uno de sus tres niveles. Por ejemplo, en el blog de Educative, com se encontró la estrategia para la comprensión lectora de la autoevaluación, completando durante o después de la lectura la tabla presentada en la siguiente imagen:

AUTOEVALUACIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA				
Para comprender el texto que estoy leyendo yo...	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Pongo en los conocimientos que tengo sobre el tema previamente para poder comprenderlo.				
Utilizo el título, índice o resumen del texto para hacerme una idea del contenido, quency o estructura del texto.				
Busco conexiones entre lo que sé y lo que leo (vivencias, conocimientos, etc.) y el texto que me llevan a comprender mejor el contenido.				
Creo imágenes mentales sobre el contenido del texto para entenderlo mejor.				
Me hago preguntas sobre lo que estoy leyendo para sacar ideas que me ayuden a entenderlo.				
Busco (y que intenta transferir al autor o intento relacionarlo con mis propios conocimientos).				
Puedo transferir lo que dice el texto con mis propias palabras, sin hacerlo mecánicamente.				
Añado mis propios conocimientos y conclusiones al resumen para mejorar mi entendimiento sobre el tema.				

O también, es recurrente encontrar en esta y otras fuentes diversas estrategias didácticas para la comprensión lectora como: crear hábitos lectores, leer sin prisas, analizar constantemente y por partes los textos objeto de la lectura, y buscar los significados que no se entiendan en diccionarios o enciclopedias. Básicamente, “leer sin prisa” hace referencia a las pausas que debemos hacer durante la lectura para comprender de la mejor forma los textos, al ritmo y la velocidad de lectura que se podrá incrementar o disminuir según la complejidad de lo leído, pero que al final siempre será recomendable hacerlo pausadamente y sin afán (Equipo educative.com, 2020) aspecto que no se pudo ver en los talleres ya que, como ya se ha dicho, las niñas de tercer grado del colegio Liceo Nacional de Ibagué se preocuparon más por leer rápido que por hacerlo bien. Es evidente que la observación de los signos de puntuación sería incluida en la estrategia didáctica de “leer sin prisa” y en la de “analizar por partes y constantemente los textos” pero definitivamente en la práctica se hace muy superficialmente.

De esta manera, la enseñanza en los primeros años de escolaridad se concentra, (visto en nuestro objeto de estudio), en decodificar los signos del alfabeto y sus combinaciones y no en profundizar en el buen uso de los signos de puntuación. Entonces, las escuelas aplican de una forma regular (mediocre, no constantemente) las didácticas propuestas en los métodos sintético o global y en casos menos frecuentes, eclécticos o mixtos, para empezar con la decodificación en los primeros años de escolaridad. Seguidamente, en niveles superiores, cuando es supuesto que la decodificación está “dominada”, dice Civantos (2016, citando a Díaz Barriga), que, para la lectura comprensiva en el aula, se deben realizar una serie de actividades didácticas tanto antes como durante y después de la actividad lectora. Por su parte, Crespo, García & Carvajal (2003), encontraron una especial importancia a la lectura oral acompañada por una silenciosa por parte de los alumnos para mejorar la interpretación y la comprensión de

lectura en su grupo de estudio, pero en ninguno de los casos, ni en los anteriormente mencionados referentes a técnicas de comprensión lectora, se profundiza en el uso de los signos de puntuación, ni en la pausa, entonación o cadencia que se deben tener en cuenta en la lectura.

Se puede concluir que, es necesario que el maestro del siglo XXI comprenda la necesidad y la importancia del manejo de los signos de puntuación para la competencia lectora en los alumnos de todos los niveles educativos, así como de diseñar estrategias didácticas para que sus alumnos de los niveles inferiores tengan una mejor interacción con la pausa, la entonación y la cadencia y por extensión con los signos de puntuación, para que los conozcan y los utilicen de mejor manera.

Además, que como frecuentemente un punto o una coma son pausas para tomar aire y no para cerrar, generalizar o cuantificar ideas; los signos de admiración son para adornar una palabra y no para cambiar la entonación o expresar una emoción, son estos algunos de los paradigmas que los maestros del siglo XXI están en la obligación de modificar. Es innegable la relación que existe entre los signos de puntuación, las pausas, los tonos y el sentido de las oraciones. Pero en la escuela no se les da la importancia requerida, y la respiración termina siendo el principal objetivo de los signos de puntuación porque se subvalora su importancia y no se tienen en cuenta en las prácticas didácticas.

Por último, todos estos vacíos didácticos podrían ser fácilmente cubiertos con el solo hecho de agregar los signos de puntuación separados en forma individual a las tarjetas texto-gráficas del método global para la enseñanza de la lectura y ver la reacción de los niños cuando se les pida leer solamente esos símbolos. O tomarnos un poco más de tiempo en el método sintético y agregar la pausa, la entonación y la cadencia que encontramos en los signos de puntuación como un ejercicio más de silabeo o lenguaje corporal.

Referencias bibliográficas

- Cervantes Castro, Rosa Delia, Pérez Salas, José Antonio & Alanís Cortina, Mayra Dariela (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, XXVII (2), 73-114. [Fecha de consulta 29 de agosto de 2021]. ISSN: 1405-3543. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039005>
- Civantos Armenteros, Marta. (2016). *Didáctica de la comunicación oral*. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén (2016).
- Crespo N, García G, Carvajal C. Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. Onomázein: *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* (2003-8 pp.161-174) recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6466578.pdf> el 02/08/2021.
- Equipo educalive.com (2017). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. [Fecha de consulta 29 de agosto de 2021]. Disponible en: <https://blog.educalive.com/mejorar-compension-lectora/>
- Guiainfantil [guiainfantil]. (s. f). *Métodos tradicionales para enseñar a leer y escribir a los niños*. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=dF_WqrImONM
- González Lozano, Martha O. (2004). *Estrategias de enseñanza para despertar el interés por la lectura en español IV*. Como requisito parcial para obtener el grado de maestría en enseñanza superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León, febrero del 2004. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/5470/1/1020149858.PDF> el 30 de julio del 2021.
- Piaget, Jean. (1996). *Seis estudios de psicología*. (Col. Ariel No. 3) Editorial Ariel, México.
- Séneca. (2010). *Sobre la brevedad de la vida*. Junta de Andalucía. Traducción, notas y postfacio de Francisco Socas Gabilán.
- Zuleta, Estanislao. (2017). Los signos de puntuación en: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Editorial Planeta Editores.

Referencia

Pedro José Gelves Gaitán. ***Pausa, entonación y cadencia: Didácticas para la comprensión lectora.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 119-122

Fecha de recepción: enero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La lectura crítica como medio de transformación

Andrés David Isaza Sánchez⁴⁴

La lectura crítica es una habilidad que se puede adquirir por medio de un buen hábito lector, el cual conlleva pensar de manera crítica. Es decir, ir más allá del mensaje del autor y dar forma al texto con base en pensamientos propios y conocimientos previos. De esta forma, "La lectura crítica es una habilidad fundamental en la educación superior, ya que permite a los estudiantes analizar y evaluar información de manera efectiva" (McNamara, 2020, p. 12). Este nivel de lectura es esencial en la formación académica.

Es importante hacer referencia de que el hábito de la criticidad es algo que se puede aprender desde muy pequeños porque: "Los niños que desarrollan hábitos lectores saludables desde una edad temprana tienen más probabilidades de éxito académico y personal" (Duke & Ward, 2022, p. 56). Lo anterior se logra a través de la lectura de diferentes textos que vayan acordes no solo con la edad, sino también con los gustos de cada uno. Lo más importante en este caso es desarrollar una rutina lectora que fortalezca diferentes formas de pensamiento crítico.

Es importante resaltar que leer de forma crítica contribuye con el desarrollo de habilidades sociales, como afirma Krashen: "La lectura

crítica puede ayudar a los individuos a desarrollar habilidades sociales, como la toma de decisiones informadas y la comunicación efectiva" (2020, p. 15). Por ejemplo, permite reforzar la toma de decisiones y mejora la confianza al permitirle a la persona que estas sean informadas y basadas en su propio criterio. Por otro lado, el desarrollo cognitivo se fortalece al permitirle a la persona analizar y evaluar la información de manera más efectiva, aparte de adquirir información diversa para su vida.

Otra actitud que posibilita la lectura crítica es el comprender el lenguaje no verbal; así lo referencian Matsumoto & Hwang: "El lenguaje no verbal es un aspecto fundamental de la comunicación humana, y comprenderlo puede ayudar a mejorar la empatía y la comprensión interpersonal" (2020, p. 12), el cual ayuda a estudiar y dar sentido a acciones inconscientes del cuerpo humano, enfocado en los sentimientos que se tienen en determinadas situaciones. Esto repercute en el fortalecimiento de la empatía y el comprender al otro, para así poder ayudar en situaciones en las cuales se necesite de este, como situaciones de ansiedad, desesperación, entre muchas otras, las cuales se pueden abordar por medio de los mensajes que envía el cuerpo.

44. Ingeniería de sistemas. CAT Girardot. IDEAD – Universidad del Tolima. adisazas@ut.edu.co

Por otro lado, la perspectiva del mundo también se ve beneficiada cuando una persona ha desarrollado la habilidad para leer de forma crítica, ya que le ayuda a cuestionar las posiciones tanto políticas como culturales que se imponen en la sociedad y en el mundo entero. Como afirma Freire, "La lectura crítica puede ayudar a las personas a desarrollar una perspectiva más amplia y crítica del mundo, lo que les permite cuestionar las normas y estructuras sociales" (2020, p. 15). Por tanto, permite tener ideas propias y deconstruir la información con base en diversos aspectos presentados a lo largo de la vida o en las situaciones en las que se quiera indagar.

Asegura Cassany que "la lectura crítica implica no solo entender un texto, sino también juzgar su valor, cuestionar sus supuestos y compararlo con el conocimiento previo" (2023, p. 45). Es decir que, al adquirir hábitos que fortalecen el hábito lector crítico, una persona que se enfrenta normalmente a lo impuesto por los autores de diversos discursos escritos no se queda solo con el mensaje dado por el autor, sino que toma en cuenta su propio criterio. ¿Por qué tengo que estar de acuerdo con el mensaje del texto? ¿O por qué el autor expresa de esta manera su punto de vista? Todo esto pasa por la cabeza de alguien crítico. Así lo reafirma Facione "El pensamiento crítico desafía lo que se da por sentado y fomenta una actitud reflexiva frente a la cultura dominante" (2011, p. 6), gracias a que el mundo tiende a imponer la forma como el individuo debe actuar frente a diversas situaciones y queda en nosotros saber actuar ante estas situaciones, buscando la situación con mayor beneficio o con menos pérdida, tanto para el bien común, como para el bien comunitario.

Otro aspecto fundamental es que la lectura crítica despierta el hambre por el conocimiento, como afirma Krashen, ya que "la lectura crítica puede despertar el interés por el conocimiento y fomentar la curiosidad intelectual" (2020, p. 10).

Esta expresión "hambre por el conocimiento" no es una metáfora común, más bien expresa la necesidad que tiene todo ser humano de querer saberlo todo, esa inquietud que lo empuja a buscar, aprender y experimentar. Así, esta "hambre" es la que impulsa a adentrarse en este océano de conocimiento y nadar la mayor área posible para, al pasar del tiempo, abarcar cada vez más aprendizaje. Esta acción tan fundamental para el hombre ha sido indispensable desde los inicios de la humanidad, gracias a que el conocimiento es la herramienta más rápida para la transformación. Ya lo afirmaron personajes tan importantes como Marie Curie o Galileo, los cuales pudieron romper estas barreras que les fueron impuestas en sus épocas, que, aunque fuera un delito, su necesidad de conocimiento los llevó a transformar la humanidad entera, casi como una necesidad biológica por entender el entorno que los rodeaba.

Sin embargo, en la actualidad esa "hambre" se ha perdido, escondido bajo capas de pereza y conformismo, lo cual no deja avanzar esta necesidad de conocimiento porque no lo ven indispensable, gracias a que todo está a la mano de un clic para acceder a información. Pero la tecnología no garantiza un verdadero conocimiento, como lo afirma Borgman: "La tecnología puede proporcionar acceso a una gran cantidad de información, pero no garantiza la comprensión o el análisis crítico de esa información" (2022, p. 120). Por esto, la lectura crítica surge como herramienta de veracidad para la información adquirida, gracias a que no solo se acumula conocimiento, sino que este se critica, se cuestiona y se analiza para así construir un pensamiento propio. También es importante no conformarse con la educación proporcionada.

Para concluir, la lectura crítica es la que impulsa al ser humano a transformar el conocimiento para llevarlo a la práctica con su entorno.

Gracias al “hambre de conocimiento” del ser humano, se puede observar cómo ha avanzado el mundo y lo mucho que queda por cambiar. Para

que lo anterior se dé, depende de cada persona el querer ser parte de este proceso transformador.

Referencias bibliográficas

Borgman, C. L. (2022). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*. MIT Press.

Duke, N. K., & Ward, A. E. (2022). The impact of reading habits on student achievement. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 53-67.

Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970, pero con reediciones posteriores)

Krashen, S. D. (2020). The role of reading in social-emotional learning. *Journal of Language and Linguistics*, 19(3), 1-16.

Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2020). Nonverbal communication: A review and critique. *Journal of Nonverbal Behavior*, 44(2), 1-20

McNamara, D. S. (2020). The role of reading comprehension in academic success. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 531-544.

Referencia

Andrés David Isaza Sánchez. ***La lectura crítica como medio de transformación.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 123-125

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Talentos y capacidades excepcionales: mirada de los docentes de apoyo pedagógico en Bogotá

*Olga Patricia Ruiz Trujillo*⁴⁵

Introducción

La atención educativa a estudiantes con TCE implica grandes desafíos para la educación inclusiva. En nuestro contexto, este aspecto tiene gran relevancia, ya que actualmente se evidencia alta diversidad en las aulas. Las barreras en la identificación, evaluación y atención para desarrollar el potencial de los estudiantes se hacen visibles a pesar de los avances y el reconocimiento normativo (García-Cepero & Velasco, 2020). Esta investigación busca identificar las concepciones, actitudes y prácticas de los DAP, en la red de talentos y capacidades excepcionales en Bogotá durante los años 2024 y 2025.

De acuerdo con el principio rector de los sistemas educativos en educación inclusiva, se busca propender por la eliminación de las barreras por medio de la equidad y acceso a la educación de calidad, independientemente de sus capacidades (UNESCO, 1994). Es por esto que los DAP desempeñan un rol fundamental en la educación inclusiva, porque se encargan de implementar estrategias pedagógicas para la evaluación y el seguimiento dentro del reconocimiento y desarrollo de los TCE (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Sin

embargo, se perciben algunas limitaciones en la práctica debido a la falta de formación específica o de recursos adecuados, que resultan en la limitación de la efectividad de sus prácticas pedagógicas.

A través de un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, el proyecto empleará el método etnográfico para recopilar información rica y contextualizada sobre las experiencias de los docentes en sus espacios de trabajo. Se realizarán entrevistas y observaciones en el contexto natural de los DAP, lo que permitirá una comprensión más profunda de sus prácticas y de las barreras que enfrentan (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014). La investigación se desarrollará en las instituciones educativas de Bogotá vinculadas a la red distrital de TCE, entre los años 2024 y 2025, lo que ofrece un marco temporal y espacial claro para el análisis. La relevancia de este estudio radica en su capacidad para aportar nuevas perspectivas y posibles estrategias que fortalezcan la labor de los DAP en Bogotá. Además, busca contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva, alineada con los estándares internacionales y las políticas nacionales vigentes (Orjuela, 2015). Al abordar un tema poco explorado en el contexto

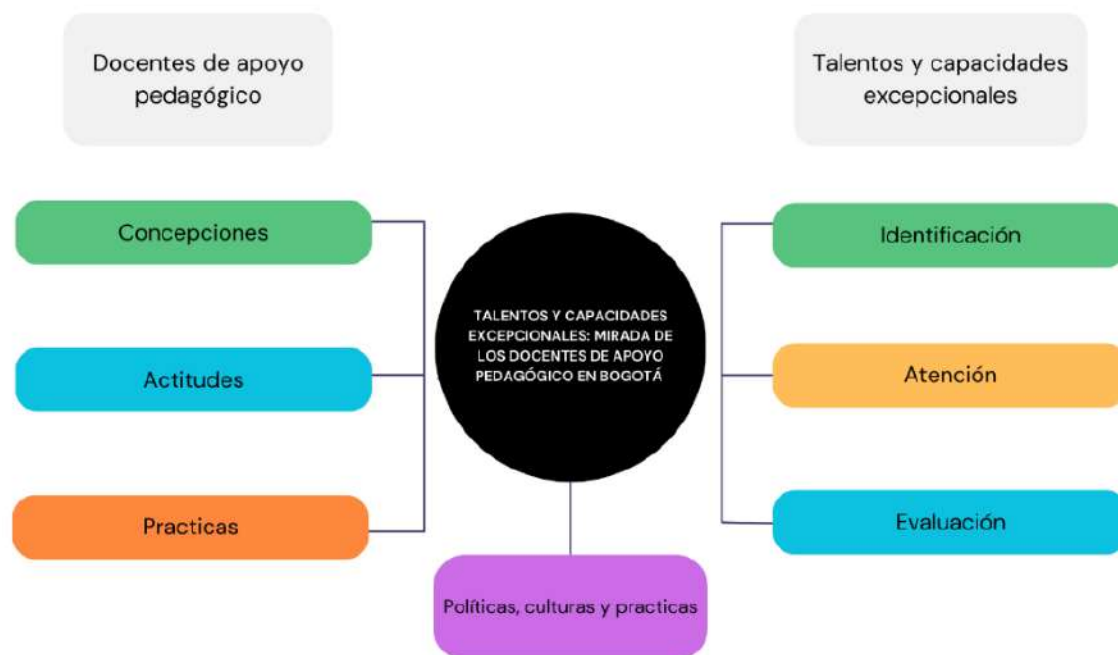
45. Lic. Psicología y pedagogía (UPN). Especialista en educación para la diversidad de la niñez (UT). Maestrante en Educación desde y para las Diversidades (UNIMONSERRATE). Experiencia en educación inclusiva y procesos pedagógicos con poblaciones diversas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1078-1986>. opruiztr@unimonserrate.edu.co

colombiano, esta investigación tiene el potencial de influir tanto en la práctica educativa como en la formulación de políticas públicas.

Referentes teóricos

Inicialmente, se describen las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes de apoyo pedagógico y el impacto que tienen estas

creencias sobre la atención a la diversidad y cómo han de articularlas con las políticas educativas que marcan la actualidad. En seguida se aborda la identificación, evaluación y atención a estudiantes con talentos y capacidades excepcionales, en un modelo que favorezca la equidad en el desarrollo.



Fuente: La autora

Es necesario iniciar aclarando que la educación inclusiva es un enfoque fundamental para la enseñanza contemporánea. Este enfoque busca brindar atención a la diversidad y propender por la eliminación de las barreras. Este marco referencial aborda las concepciones, actitudes y prácticas de los DAP; hizo influencia en los aspectos metodológicos del aprendizaje como elemento fundamental de la educación inclusiva. Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza pueden entenderse como “ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. Si

bien el modo y la intensidad de la influencia de las concepciones en el aula es aún un tema en debate” (Vilanova, et al, 2011). Este concepto influye en la forma en que los DAP pueden comprender su rol e identificar los factores del aula diversa, que permita la toma de decisiones pedagógicas.

Existen debates acerca de las concepciones sobre la influencia y afectación de la práctica docente en los resultados educativos. Vincenczi (2009) refiere que las concepciones dentro del proceso de aprendizaje impactan en la práctica pedagógica, ya que “los docentes con concepciones más orientadas al aprendizaje

constructivista tienden a implementar metodologías más participativas y flexibles". Sin embargo, otros autores advierten que las concepciones no son innatas de las acciones. Algunas limitaciones en el contexto y factores institucionales pueden influir en las concepciones. (Simancas & Meza, 2019)

Actitudes de los docentes de apoyo pedagógico

El concepto de actitudes puede definirse como una predisposición que se aprende y es relativamente estable, ya que es capaz de pasar por una transformación en el tiempo. Los tipos de reacciones pueden ser valorativas, resultando en un concepto favorable o desfavorable. Estas reacciones pueden estar influenciadas en gran medida por personas, situaciones o ideas que influyen en el proceso. Según Lamo & Argos, las actitudes pueden definirse como "una predisposición relativamente estable de conducta, de carácter bipolar y de diversa intensidad, que nos lleva a reaccionar ante determinados objetos de una forma concreta" (2011, p. 4). Las actitudes tienen tres componentes principales:

Cognitivo: Engloba las creencias y pensamientos del individuo sobre el objeto.

Afectivo: Involucra las emociones y sentimientos que el objeto evoca.

Conductual: Se refiere a las disposiciones o intenciones de actuar de una manera específica hacia el objeto. (Ubillós, Mayordomo, & Páez, s.f.)

Prácticas pedagógicas de los docentes de apoyo pedagógico

La práctica docente se puede concebir como un conjunto de acciones y procesos que configuran el quehacer de los docentes y estudiantes en el ámbito educativo. Sin embargo, su naturaleza es dinámica porque evoluciona a lo largo de las diferentes etapas, y multidimensional porque incluye

planificación, ejecución y reflexión. Para García et al. (2008), la práctica docente no solo abarca la interacción entre alumno y docente, sino que existe una planificación previa de diseño de estrategias y objetivos, y una reflexión posterior del proceso de evaluación y resultados. De Lella (1999) define la práctica docente como un ejercicio complejo que influye en "una intervención pedagógica y didáctica en tres momentos: antes, durante y después de la clase" (García et al., 2008, p. 3). Estas dimensiones de la práctica docente implican un antes en la planificación, desde el diseño de contenidos y la definición de objetivos, un durante en la interacción que va desde la implementación de estrategias pedagógicas hasta la gestión del aula y atención en la diversidad, y un después en la reflexión con el análisis de los logros y las dificultades y los ajustes para mejorar los nuevos procesos. La práctica docente se compone de tres elementos principales:

Planeación previa: diseño de estrategias y actividades para alcanzar los objetivos educativos.

Ejecución en el aula: interacción directa con los estudiantes, implementación de metodologías y resolución de dinámicas emergentes.

Reflexión posterior: análisis crítico sobre los resultados obtenidos, identificando logros y áreas de mejora (García et al., 2008; Peña et al., 2021).

Identificación, evaluación y atención a estudiantes con talentos y capacidades excepcionales

Alguna realidad es fundamental porque la educación inclusiva implica la identificación, evaluación y atención de estudiantes con TCE. A partir de la inclusión de todas las dimensiones en el desarrollo de los estudiantes, es importante crear un marco de trabajo que intente revisar los aspectos a partir de la literatura, incidiendo en la importancia de aproximar una mirada más holística.

La identificación de estudiantes con TCE parte del reconocimiento de las habilidades excepcionales en áreas académicas creativas, artísticas o sociales. Su metodología tiene enfoques multivariados, desde el rendimiento, la creatividad y las habilidades específicas hasta el uso de herramientas diversas como portafolios, observaciones y evaluaciones cualitativas. Su importancia consiste en detectar talentos ocultos y fomentar equidad educativa.

Debido a la baja formación docente, los contextos presentan desafíos que las instituciones educativas evidencian. En un estudio realizado por Restrepo (2008), el 48% de las instituciones educativas encuestadas manifiestan no contar con procedimientos de identificación para estudiantes con TCE. Sin embargo, el 22% de las instituciones afirman tener herramientas formales para la evaluación, como pruebas o portafolios.

Así, la evaluación de TCE es un eje central de la educación inclusiva. Su objetivo es la valoración y comprensión integral de los estudiantes para crear estrategias personalizadas y permitir el desarrollo de su potencial pleno. Este desarrollo se identifica en algunas dimensiones como la emocional, social y creativa. El proceso requiere un enfoque adaptativo y holístico que fomente la educación inclusiva, trascendiendo el método tradicional. Según García et al. (2020), "la evaluación debe fomentar un ambiente educativo que atienda sus necesidades especiales" (p. 423). Este enfoque implica múltiples dimensiones del desarrollo, como:

- 1. Cognitiva:** Análisis del pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- 2. Emocional:** Exploración de la autoestima y la gestión emocional.
- 3. Social:** Evaluación de habilidades interpersonales y de colaboración.

4. Creativa: Identificación de la innovación y la expresión artística.

Atención de estudiantes con TCE

En términos de atención, un estudio afirma que existe una necesidad de crear redes de apoyo y formación docente que permitan garantizar la atención integral y efectiva a la población de estudiantes con TCE. Según Belda (2011), tan solo el 30% de docentes encuestados afirman que realizan actividades enriquecidas para estudiantes con TCE de manera regular y el 56% de docentes concuerda con que no cuentan con un apoyo que les permita diseñar y llevar a cabo intervenciones específicas en las aulas.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), los DAP "implementan, evalúan y dan seguimiento a los procesos educativos, adaptando estrategias que favorezcan la inclusión". Esta figura es esencial para garantizar la atención adecuada a los estudiantes con TCE, alineando sus prácticas con los principios inclusivos. Por su parte, Vásquez (2015) compara las políticas de inclusión educativa de Colombia y Chile y hace hincapié en la necesidad de un enfoque normativo que potencie la educación inclusiva y garantice el acceso. Este comparativo pone de manifiesto que, pese a los avances normativos, una aplicación efectiva de los mismos queda supeditada a las concepciones y actitudes de los DAP.

Por ende, la atención a estudiantes con TCE proporciona un fundamento desde un marco teórico que ha evolucionado en el tiempo. Esta evolución busca generar un enfoque inclusivo en la educación. Al respecto, algunas normas nacionales e internacionales apoyan la atención a la diversidad en el fortalecimiento docente y prácticas pedagógicas inclusivas. A continuación, se presentan los principales referentes normativos que fundamentan este estudio:

Tabla 1. Referencias normativas TCE.

Normativa	Descripción
Constitución Política de Colombia de 1991	El artículo 68 establece que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, así como aquellas con capacidades excepcionales, debe recibir una atención especializada que promueva su desarrollo integral (Constitución Política de Colombia, 1991).
Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Reconoce la diversidad de condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En su articulado, contempla la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (Congreso de la República de Colombia, 1994).
Sentencia SU-1149 de 2000 – Corte Constitucional	Reafirma el derecho fundamental a la educación para todos los niños y niñas del país, incluyendo a quienes presentan condiciones excepcionales, y obliga al Estado a garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo educativo (Corte Constitucional, 2000).
Decreto 366 de 2009	Regula la prestación del servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a los estudiantes con TCE, y define el rol del docente de apoyo pedagógico en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2009).
Sentencia T-294 de 2009 – Corte Constitucional	Declara que el Estado debe garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular, y que la omisión en su atención constituye una vulneración de derechos (Corte Constitucional, 2009).
Sentencia T-571 de 2013 – Corte Constitucional	La Corte resalta que la falta de recursos no puede ser una excusa para desatender a los estudiantes con TCE. Se exige garantizar su permanencia en el sistema educativo con las condiciones adecuadas (Corte Constitucional, 2013).
Decreto 1075 de 2015	Este decreto compila y unifica toda la normativa del sector educativo colombiano, consolidando los lineamientos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, y estableciendo criterios de calidad educativa para estudiantes con TCE (Ministerio de Educación Nacional, 2015).
Acuerdo 875 de 2023 – Consejo de Bogotá	Establece lineamientos para fortalecer la política pública de educación inclusiva en Bogotá. Reconoce a los estudiantes con TCE como población prioritaria, promoviendo estrategias institucionales para su identificación, evaluación y atención (Consejo de Bogotá, 2023).

Fuente: La autora

Metodología

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo, que busca comprender las realidades sociales a partir de la subjetividad de los actores. Igualmente, se basa en el enfoque cualitativo, que busca explorar las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes a

profundidad. El método etnográfico es pertinente porque permite captar los significados contruidos por los DAP en su contexto.

La muestra intencional es de 15 DAP que pertenecen a la red distrital de TCE en Bogotá. Se utilizan como instrumentos la entrevista

semiestructurada y la observación, herramientas que permiten generar un análisis de datos y una codificación temática a partir de la tríada de inclusión, según la UNESCO (2000), que identifica las políticas, culturas y prácticas. Igualmente, se buscó garantizar los principios éticos por medio de los consentimientos informados, donde se brinda la confidencialidad y la participación voluntaria.

Resultados

Las concepciones sobre el proceso de identificación de los estudiantes con TCE evidencian una multiplicidad de comprensiones que generan una influencia en la práctica pedagógica. Algunos DAP muestran una visión amplia e inclusiva de los TCE, destacando habilidades mucho más allá de lo académico, como por ejemplo el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico.

Sin embargo, aún persisten algunas concepciones tradicionales asociadas al alto rendimiento académico. Es por que los DAP manifiestan que la observación es uno de los modelos de identificación más utilizados dentro de los contextos escolares, junto con los aportes de los docentes y las familias, lo cual prioriza un enfoque relacional y formativo por medio del uso de herramientas técnicas y estandarizadas para este proceso. Igualmente, algunos mencionan los modelos teóricos como el de Renzulli, lo cual refleja una amplia percepción de sus referentes, aunque también se evidencian limitaciones, como la falta de formación más especializada. A partir de ello, se generan unos sesgos institucionales que invisibilizan otras formas de TCE, lo cual resulta en una desconexión entre la política pública y la implementación de su práctica.

Los DAP muestran actitudes positivas hacia el proceso de evaluación de los estudiantes con TCE, pues se destaca su buena intención que permite avanzar hacia prácticas inclusivas y

flexibles que valoran la diversidad de todos los estudiantes. Al respecto, la mayoría expresa estrategias que van desde el uso de portafolios y proyectos de enriquecimiento hasta evaluaciones adaptadas que permitan una evaluación integral de los aprendizajes.

Sin embargo, estas iniciativas evidencian un obstáculo generado por múltiples tensiones, como por ejemplo resistencias institucionales, falta de criterios diferenciados y una escasa formación en los procesos de evaluación inclusiva, lo cual dificulta una implementación efectiva de estas prácticas pedagógicas. Por su parte, los DAP critican el sistema evaluativo que rige actualmente, pues evidencia estructuras rígidas que no logran favorecer el desarrollo del talento o la capacidad, lo cual genera la necesidad de señalar una reformulación tanto de los propósitos como de los instrumentos de evaluación que respondan a la diversidad. A pesar de que algunos reconocen avances normativos, la mayoría percibe una desconexión entre el discurso normativo y la realidad escolar, que limita los procesos de transformación pedagógica.

Los hallazgos de esta investigación reflejan la complejidad y la riqueza de las experiencias de los DAP frente a los TCE. Desde las concepciones, actitudes y prácticas se perciben tensiones, búsquedas pedagógicas y una construcción situada de saberes alrededor de los procesos de atención, evaluación y prácticas de los estudiantes con TCE.

Concepciones en tránsito: del rendimiento a la diversidad de TCE

Las concepciones que emergen de los relatos de los DAP evidencian un proceso de tránsito entre las visiones tradicionales asociadas a altos rendimientos académicos o superdotación y una visión más amplia e inclusiva de los TCE. De acuerdo con Covarrubias (2018), es imperante superar el concepto de "aptitudes sobresalientes"

y empezar a generar una visión más amplia, contextualizada y plural del concepto de TCE. Igualmente, como afirman Robres & Lozano (2020), es necesario implementar modelos que consideren diferentes o múltiples formas de inteligencia, creatividad y compromiso.

Sin embargo, existe un malestar que busca, con urgencia, identificar criterios que estandaricen el concepto, lo cual imposibilita la construcción de una cultura inclusiva, ya que no es inmediata ni homogénea. Como lo mencionan García-Cepero & Velasco (2020), las concepciones que tienen los docentes permiten tener la posibilidad de reconocer o invisibilizar a los estudiantes con TCE, en especial a aquellos estudiantes que no se ajustan a los modelos tradicionales por excelencia.

Así mismo, las actitudes que se identificaron en los resultados de esta investigación coinciden en que, mayoritariamente, son favorables hacia el proceso de evaluación diferenciada que permita una valoración de las diversas formas de expresión del TCE. Sin embargo, estas actitudes con frecuencia se ven afectadas por factores externos que implican faltas de lineamientos claros en los procesos, al igual que una rigidez institucional para flexibilizar el conocimiento y una escasez de recursos que dificulta el desarrollo del talento. Como lo advertía Barragana (2022), los docentes se enfrentan de manera frecuente a abstenciones derivadas de los procesos de inclusión.

Florian y Linklater (2010) también mencionan que es importante evidenciar cómo la formación docente es un elemento que influye en la transformación de las actitudes. De acuerdo con lo anterior, aunque los DAP presentan una apertura hacia el cambio, es necesario generar un acompañamiento de forma permanente que brinde una seguridad y autonomía para generar estrategias de evaluación de acuerdo con su contexto.

Prácticas emergentes y redes de colaboración como posibilidad

Los DAP generan esfuerzos en adaptar su práctica a diversas metodologías. Sin embargo, se enfrentan a tensiones institucionales, como la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la débil articulación entre actores, la cual limita la sostenibilidad de estrategias y permite el predominio de prácticas reactivas a las situaciones particulares o individuales de la situación o estudiante, y no permiten una planeación proactiva basada en proyectos y la flexibilización curricular (Camargo, 2023).

A partir de los sesgos, se identifican tres elementos claves para las implicaciones prácticas y teóricas:

1. La formación continua es un proceso fundamental que busca generar un desarrollo de los procesos de capacitación, de las concepciones y habilidades que fortalezcan la práctica en la atención y promuevan un enfoque multidimensional del TCE.
2. Es importante generar una transformación institucional, que busque fortalecer las condiciones institucionales que generen un respaldo al trabajo de los DAP, para promover una mayor coordinación, autonomía pedagógica y movilización de recursos.
3. El aporte al campo teórico de esta investigación genera una mirada que permite identificar los discursos desde el contexto internacional sobre la inclusión y adaptarlos a las particularidades del sistema educativo colombiano.

Conclusiones

La atención educativa de los TCE no debe depender exclusivamente del compromiso individual de un DAP; si bien se reconoce como actor fundamental, es indispensable generar una corresponsabilidad institucional que incluya

a los docentes de aula, directivos, familias e instituciones estatales.

De acuerdo con la brecha entre la normativa y la práctica, la cual genera una distancia entre el discurso inclusivo y las condiciones

reales, ya que es importante iniciar un proceso de formación docente, cultura inclusiva y un rediseño de política pública que permita garantizar la educación inclusiva y que no deje de lado a los estudiantes con TCE.

Referencias bibliográficas

- Barragana, Y. (2022). *Las tensiones que vivencian los docentes de apoyo liderando la educación inclusiva*. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30487>
- Belda Ribera, J. (2011). Alumnado con altas capacidades intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención en el ámbito escolar y familiar. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/170/TFG%20Belda%20Ribera.pdf>
- Camargo, L. P. C. (2023). El desafío de desarrollar talento en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. *Revista LEE*. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/19373>
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 63–81. Disponible en: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/268743465_The_nature_and_nurture_of_giftedness_A_new_framework_for_understanding_gifted_education
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers to work with children with special educational needs: The role of teacher training programs. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17–33. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603110802504135>
- García Cabrero, B. L., Loredó Enríquez, G. A., Luna Serrano, E. E., & Navarro González, M. E. (2008). *La práctica docente: Una aproximación desde los profesores de bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3693165.pdf>
- García-Cepero, M. C., & Velasco, J. I. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: Primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 423–444. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Lamo de Espinosa, E., & Argos, J. (2011). *Las actitudes: Concepto, formación y cambio*. Universidad de Alicante. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/358314572/Actitudes-Formacion-y-Cambio>

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Perfil del docente de apoyo pedagógico*. Disponible en: <https://escuelasecretarias.mineduacion.gov.co/sites/default/files/2022-08/Perfil%20docente%20de%20apoyo.pdf>
- Orjuela, D. V. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45–61. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Peña, R. V. P., Pérez Priego, M., & Peña, E. P. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 9(1), 2825. Disponible en: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development. *Prufrock Press*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15439321003759632>
- Restrepo García, P. A. (2008). Evaluación de personas con capacidades excepcionales: Implicaciones para la perspectiva de la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 227–239. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273127539_EVALUACION_DE_PERSONAS_CON_CAPACIDADES_EXCEPCIONALES_IMPLICACIONES_PARA_LA_PERSPECTIVA_DE_LA_EDUCACION_EN_Y_PARA_LA_DIVERSIDAD
- Robres, A. Q., & Lozano, R. B. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: Una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 45–66. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/347530349_Modelos_de_inteligencia_y_altas_capacidades_una_revision_descriptiva_y_comparativa
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. Disponible en: <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Simancas, E. P., & Meza, L. L. H. (2019). *La investigación educativa aplicada a los enfoques educativos y a los núcleos del saber pedagógico*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4137/413759559002/html/>
- Torres, L., Carvajal, S., Álvarez, S., Duque, C., & Torres, V. (2023). *Orientaciones técnicas para el funcionamiento de las Redes de Apoyo Pedagógico*. Disponible en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/f2572dc3-84c6-4c9b-8e85-e459c32e2923>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vásquez Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45–61. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M., & García, M. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000100003&script=sci_arttext

Vincenzi, E. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 101–118. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007

Referencia

Olga Patricia Ruiz Trujillo. *Talentos y capacidades excepcionales: mirada de los docentes de apoyo pedagógico en Bogotá.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 126-135

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Mediaciones tecnológicas para la educación en la formación laboral

Lina Katherine Peña López⁴⁶

Introducción

El presente artículo de reflexión es el resultado de una experiencia investigativa de posgrado relacionada con el propósito de comprender en qué consiste la estructura de una estrategia pedagógica basada en mediaciones tecnológicas que facilite el aprendizaje en trabajadores del sector tecnológico. A través de una metodología mixta se pudo conocer las experiencias previas de los participantes respecto a aprendizajes basados en mediaciones tecnológicas. Los hallazgos demostraron que existe una valoración positiva de ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la claridad de los objetivos, las metodologías didácticas y el uso de tecnologías, pero también identificaron áreas de mejora, como la planificación de las clases, la efectividad de las estrategias didácticas y el uso adecuado de las herramientas tecnológicas, lo cual configura un problema frecuente en muchas organizaciones: la falta de comprensión sobre la tecnología y su aplicación efectiva en la gestión del talento humano, particularmente en procesos de capacitación.

Aunque la tecnología fue crucial para la experiencia de aprendizaje, algunos de los participantes consideraron que las propuestas formativas en sus organizaciones no se adaptaron completamente a los estilos de

aprendizaje y sobre todo que no se hizo visible el rol facilitador de los docentes ni se promovió la colaboración e interacción en el ambiente de aprendizaje. En suma, las experiencias previas, si bien tenían el componente de mediaciones tecnológicas y una estructura pedagógica clara, ambas dimensiones no coincidieron de manera adecuada en la propuesta de valor de la formación al trabajador, lo que disminuye las expectativas frente a los programas de formación laboral mediados por tecnología dentro de las empresas.

De esta forma, estos hallazgos motivaron la elaboración de una propuesta de cambio que se orientó, no solo en comprender que las mediaciones tecnológicas pueden ser efectivas cuando existe una acción pedagógica conocedora de su realidad social, laboral y cultural, sino también en reconocer que las mediaciones tecnológicas forman parte y aportan a la armonía del sistema educativo implementado por cualquier organización. Por lo tanto, es tarea de la pedagogía con énfasis en la tecnología encontrar no solo potencialidades, sino también las inconsistencias en la relación entre tecnología y pedagogía. Evidentemente, este ejercicio permitió concluir de manera general que las mediaciones tecnológicas para la educación tienen mayor relevancia en la medida

46. Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD - Universidad del Tolima- lkpenal@ut.edu.co

en que sean valoradas y conocidas como proceso antes que como medios, ya que la formación de seres humanos, su integralidad no es únicamente el papel de la tecnología, sino de un conjunto de actores, de principios y normas, de roles, de sinergia y el conocimiento del campo de la educación.

A partir de esta experiencia, se pudieron establecer varias reflexiones en torno a la experiencia investigativa, razón por la cual, en este trabajo, compartimos tres de ellas relacionadas con la pedagogía basada en mediaciones tecnológicas en la formación laboral. La primera de ellas está relacionada con el tema de las brechas tecnológicas y de acceso, en la cual hay muchas ofertas de capacitación y herramientas tecnológicas educativas, pero al no tener estrategias, orientación profesional, puede generar una desigualdad en la capacitación, dificultando que todos los trabajadores puedan aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas por las tecnologías. Esto evidencia la necesidad de políticas institucionales que garanticen no solo el acceso tecnológico, sino también acompañamiento y orientación pedagógica en el proceso formativo.

La segunda idea gira en torno a la constante falta de formación y adaptación de los docentes, que no solo implica la habilidad para usar herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de diseñar contenidos interactivos, gestionar plataformas de aprendizaje en línea y evaluar el aprendizaje de manera efectiva en entornos virtuales. La falta de habilidades pedagógicas y tecnológicas en los docentes puede afectar la calidad de la formación y la motivación de los aprendices.

Finalmente, se evidencia el problema de las brechas entre las mediaciones tecnológicas para la educación y el desarrollo de competencias críticas y habilidades blandas. No se puede negar que la tecnología ayuda en la adquisición de

información y en la automatización de diversas tareas; sin embargo, desarrollar habilidades blandas (como la comunicación efectiva, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad) sigue siendo un desafío en entornos virtuales. Aunque se proporcionen herramientas y simulaciones a través de plataformas tecnológicas, el dilema está en fusionar el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales en un contexto laboral, puesto que esta integración ocurre principalmente mediante la interacción presencial entre los trabajadores.

Reflexión

Las brechas relacionadas con la tecnología y el acceso dentro de un lugar de trabajo determinado presentan un problema concreto en el contexto de la educación vocacional porque suponen obstáculos para integrar la tecnología con las metodologías de enseñanza. Los dispositivos tecnológicos y plataformas digitales comúnmente identificados como "tecnología del siglo XXI" carecen de una alineación profesional holística, así como de un marco de sistematización, y como resultado, las empresas tienden a proporcionar una formación fragmentada. Hay una insuficiente oferta de cursos de formación en internet y plataformas digitales; tanto los espacios offline como online necesitan delinear marcos técnicos y pedagógicos detallados sobre cómo acceder a estos. Sin ellos, hay un riesgo bastante tangible de que los empleados, especialmente aquellos que no tienen una base fundamental en una cultura digital, no puedan utilizar estas tecnologías de manera competente, lo que llevará a una formación deficiente (García, 2020).

Aunque la tecnología puede proporcionar un acceso inigualable a materiales educativos, la ausencia de apoyo adecuado y una estructura pedagógica clara para su implementación crea un desbalance en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen. Este es, por ejemplo, el caso de los trabajadores dentro de las organizaciones en donde el profesional tiene que financiar y

gestionar su propio desarrollo profesional, sin contar con un marco o apoyo organizacional. Como argumentan Rodríguez & Pérez (2021), la falta de marcos destinados a la integración de la tecnología en los procesos de formación puede resultar en que los empleados enfrenten barreras tecnológicas o pedagógicas que, en diferentes circunstancias, proporcionarían una mayor empleabilidad y habilidades demandadas.

Los problemas de acceso, que son igualmente preocupantes y dan forma a los factores económicos mismos, son menos preocupantes. En algunas organizaciones, especialmente en las más pequeñas o con menos recursos, se requiere que los empleados cubran los costos de sus propios programas de formación y desarrollo. Eso puede ser extremadamente limitante para aquellos que carecen de recursos financieros apropiados. Sin embargo, esto es menos un problema financiero y más la falta de un modelo plausible que permita a una organización ofrecer formación continua de manera razonable y efectiva sin cargar demasiado al empleado. Como explica Martín (2022), el tema de la formación debe verse como una inversión mutua y estructurarse de manera que no agote los recursos del empleado, particularmente los financieros y logísticos.

La otra consideración recae en el sector empresarial, que requiere un sistema educativo eficaz que integre no solo la tecnología, sino también la atención y el apoyo sistemático a los alumnos trabajadores en sus procesos formativos. Sin esto, la capacitación en tecnologías se entiende como un evento desconectado de la realidad y, por ende, inútil, que acentúa la brecha en la igualdad de oportunidades multifacéticas para la educación y el desarrollo personal. Así, cambian sus percepciones de equidad y diversidad para centrarse en la accesibilidad que va más allá de la provisión de tecnología e incluye tanto asistencia durante como después de las sesiones

de aprendizaje que garantizan el adecuado cumplimiento de competencias (Gómez, 2021).

De igual manera, uno de los desafíos más críticos en la formación profesional es la carencia de formación pedagógica y tecnológica por parte de los instructores. Muchos docentes no solo carecen de habilidades para el uso adecuado de herramientas digitales, sino también de competencias para diseñar contenidos interactivos, administrar plataformas virtuales y desarrollar evaluaciones efectivas. Esta debilidad impacta directamente en la calidad del aprendizaje, ya que reduce las oportunidades de generar experiencias significativas y adaptadas a los contextos laborales. Sin una pedagogía sólida, los recursos digitales corren el riesgo de convertirse en meros repositorios de contenidos tradicionales, lo que impide a los trabajadores adquirir habilidades prácticas aplicables. Como argumenta Fernández (2021), el educador debe ser capaz de transformar la tecnología en un recurso activo que fomente el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias profesionales.

En este sentido, otra preocupación notable es la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. La gestión de la evaluación en un entorno en línea va más allá del uso de herramientas hacia una comprensión profunda de los procesos de evaluación formativa y sumativa. La falta de formación pedagógica entre algunos miembros del personal docente puede resultar en una evaluación ineficaz que no captura con precisión el progreso del empleado y no promueve la mejora continua. Además, la falta de estrategias claramente definidas para realizar evaluaciones en espacios virtuales puede llevar al desapego del empleado, ya que perciben el retorno del desarrollo profesional como mínimo. Como argumenta García (2020), la evaluación virtual tiene como objetivo principal calificar a los aprendices colocados en diferentes categorías, que es la razón exacta por la cual

dicha evaluación se considera ineficaz; por lo tanto, debería centrarse en generar procesos de retroalimentación continua que impulsen la mejora profesional, más allá de la simple clasificación por categorías.

Finalmente, las brechas pedagógicas y tecnológicas también impactan de manera significativa la motivación de los trabajadores. Cuando los docentes no adaptan su práctica a las realidades digitales y sociales, se genera un sentimiento de frustración en los empleados, quienes perciben la formación como desconectada de su desarrollo profesional. Esta falta de conexión emocional y práctica puede provocar apatía y desinterés en los procesos formativos. Como señala Pérez (2022), es fundamental que las instituciones educativas y las empresas asuman la responsabilidad de fortalecer permanentemente la formación docente, permitiendo que esta se convierta en un motor de inspiración y compromiso.

Conclusión

Para concluir, la implementación de políticas de enseñanza a través de la tecnología en el lugar de trabajo presenta el desafío de abordar las brechas tecnológicas y pedagógicas existentes tanto para instructores como para empleados. La falta de esquemas de apoyo profesional que incorporen recursos digitales y marcos educativos obstaculiza la capacitación y la utilización óptima del rendimiento. Como señalan García (2020), Rodríguez y Pérez (2021), en muchos casos, tales estructuras de apoyo no han sido diseñadas de manera equitativa, particularmente cuando los profesionales deben hacerse responsables de su desarrollo profesional durante las etapas medias de su carrera, haciéndolo de forma independiente y, a menudo, sin la orientación adecuada. Simplemente proporcionar recursos pedagógicos en un formato tecnológico no implica que se utilicen de manera intencionada para un cambio pedagógico significativo. Esto

sugiere que el potencial transformador para el desarrollo de habilidades sigue aumentando, mientras que las inequidades de acceso a una educación de calidad se agravan.

Enfrentar este desafío particular no se limita a abordar el tema del uso de la tecnología con fines educativos; requiere una forma innovadora de conjunto de habilidades de enseñanza en línea con competencias adecuadas en diseño instruccional por parte de los educadores. Como argumenta Fernández (2021), los docentes necesitan ir más allá de proporcionar materiales digitalizados; necesitan crear interacciones de aprendizaje autodirigidas y colaborativas. De lo contrario, los recursos tecnológicos, por abundantes que sean, corren el riesgo de ser mal aplicados o poco utilizados. Además, la evaluación en línea se convierte en un tema crítico; sin una adecuada formación pedagógica, los procesos evaluativos pueden ejecutarse de manera ineficaz, lo que socava la motivación de los empleados (García, 2020). Esta situación ilustra la brecha persistente y la revisión de los marcos pedagógicos que funcionan eficazmente con la tecnología para mejorar el desarrollo profesional de la fuerza laboral.

En cuanto a los aportes al futuro, es crucial que se realicen investigaciones más profundas sobre la tecnología y la pedagogía dentro del contexto laboral. Esto tiene que ver con la creación de modelos virtuales que incluyan la enseñanza de habilidades blandas fundamentales esenciales para el desarrollo holístico del trabajador. Además, está la construcción de plantillas en formato digital que necesita acción inmediata en relación con fomentar la retroalimentación continua y la mejora constante, específicamente para la evaluación formativa y sumativa dentro de un modelo de retroalimentación hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco de trabajo es posible incluir temas como el diseño de recorridos de instrucción moderna que combinan práctica

y teoría, desarrollo de portales académicos interactivos y capacitación de los instructores académicamente en herramientas didácticas modernas que permitan avanzar en la pedagogía del trabajo mediada por tecnología.

Por el lado corporativo, necesitan abordar activamente las brechas entre la parte teórica del currículo y el componente práctico a través de la provisión de sesiones de capacitación estructuradas, confiables y programadas regularmente que implementen nuevas técnicas

con un potencial educativo ilimitado. No solo permite a estas empresas equipar a los aprendices con las tecnologías adecuadas, sino que también les empodera para proporcionar la pedagogía adecuada que garantice que se utilicen estos recursos.

En este contexto, las instituciones educativas y las empresas tienen el compromiso conjunto de reconfigurar sus prácticas pedagógicas para que la tecnología se convierta en un verdadero agente transformador del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2021). La enseñanza virtual y el desarrollo de habilidades blandas: Retos y oportunidades en la formación laboral. *Revista de Educación y Tecnología*, 25(2), 45-60.
- Fernández, L. (2021). La competencia digital del docente en el contexto educativo: Retos y propuestas de mejora. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 112-128.
- García, E. (2020). *Evaluación educativa en entornos virtuales: Nuevas estrategias para un aprendizaje eficaz*. Editorial Educativa.
- García, M. (2020). *Desigualdad digital en la capacitación laboral: Un estudio sobre las brechas tecnológicas en las empresas de pequeña y mediana escala*. Editorial Universitaria.
- Gómez, R. (2021). El rol de las empresas en la integración de la tecnología en la formación laboral: Estrategias para una capacitación eficaz. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 47-62.
- López, M. (2022). Competencias emocionales y su integración en los entornos virtuales de aprendizaje: Un análisis de las brechas existentes. *Educación y Sociedad*, 37(4), 115-130.
- Martín, F. (2022). *Capacitación digital en empresas: Retos y oportunidades para el futuro del empleo*. Fundación para el Desarrollo Empresarial.
- Pérez, J., y Ruiz, C. (2020). La brecha tecnológica en la educación: Implicaciones en la formación de competencias críticas y habilidades blandas en el ámbito laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 88-100.
- Pérez, M. (2022). *La motivación de los trabajadores a través de la formación virtual: El papel de los docentes en la era digital*. Fundación para la Formación Profesional, 18(4), 55-68.
- Rodríguez, C., y Pérez, J. (2021). Desafíos en la formación tecnológica de los trabajadores: Barreras, accesibilidad y soluciones. *Enfoque en Formación Profesional*, 17(1), 22-38.

Sánchez, J. (2020). Desafíos y oportunidades de la formación digital de docentes: Un análisis crítico en el ámbito laboral. *Enfoques y Perspectivas en Educación*, 28(1), 83-98.

Vargas, F. (2023). Desafíos en la integración de habilidades blandas y tecnología en la formación laboral virtual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40(3), 205-220.

Referencia

Lina Katherine Peña López. ***Mediaciones tecnológicas para la educación en la formación laboral.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 136-141

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La Inteligencia Artificial en la educación: Ética y desarrollo del pensamiento crítico

Jhon Alexander Caldas Ayala⁴⁶

Introducción

La inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en el campo educativo como una fuerza disruptiva que promete transformar radicalmente la manera en que enseñamos y aprendemos. Desde sistemas de tutoría inteligente hasta plataformas adaptativas, la IA ofrece la posibilidad de personalizar la experiencia educativa, atender a las particularidades de cada estudiante y optimizar recursos institucionales. Sin embargo, esta revolución tecnológica trae consigo desafíos éticos profundos y plantea interrogantes fundamentales sobre el desarrollo de competencias esenciales, como el pensamiento crítico. Frente a un futuro en el que las máquinas pueden responder, evaluar y sugerir, es necesario cuestionar: ¿Estamos formando sujetos activos y críticos, o meros usuarios pasivos de tecnología? Este artículo aborda esta dualidad con una mirada crítica y reflexiva, buscando contribuir a un uso equilibrado y ético de la IA en la educación. Asimismo, pretende visibilizar los riesgos y desafíos que deben acompañar las oportunidades tecnológicas para que la educación no solo sea innovadora, sino justa y humanizadora.

Ventajas de la IA en la educación

La IA ha demostrado su potencial para mejorar la educación en múltiples frentes. Por ejemplo,

las plataformas adaptativas que ajustan dinámicamente los contenidos y las actividades según el progreso individual del estudiante facilitan un aprendizaje más personalizado y efectivo. Un alumno con dificultades en un área específica puede recibir ejercicios adicionales y retroalimentación inmediata, mientras que otro puede avanzar con actividades que desafían su nivel y fomentan su desarrollo. Además, la automatización de tareas administrativas y evaluativas, como la corrección de exámenes o el seguimiento del progreso, permite a los docentes dedicar más tiempo a la interacción humana, el acompañamiento afectivo y la gestión pedagógica. En contextos de emergencia, como la pandemia mundial de COVID-19, la IA fue fundamental para sostener la continuidad educativa mediante modalidades virtuales, abriendo la puerta a nuevas formas de enseñanza. Más aún, la IA tiene un papel crucial en la inclusión educativa. Herramientas como asistentes virtuales, reconocimiento de voz y sistemas de traducción automática ayudan a eliminar barreras para estudiantes con discapacidades o que enfrentan dificultades lingüísticas, ampliando el acceso y la participación.

Desafíos de IA en la educación

No obstante, la integración de la IA en la

46. Magíster en Estrategia y Geopolítica. Doctorando en Proyectos, Universidad Americana de Europa (UNADE). Docente Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chinca. alex-caldas-a@hotmail.com

educación presenta retos significativos. El primero es la posible dependencia tecnológica. Cuando el estudiante se acostumbra a recibir respuestas rápidas y automatizadas, sin pasar por el proceso de análisis y reflexión, se corre el riesgo de atrofiar el pensamiento crítico y el juicio independiente, habilidades vitales para la vida adulta y la convivencia democrática. En paralelo, la brecha digital es un desafío persistente. No todos los estudiantes cuentan con el acceso a dispositivos o conexión estable, lo que puede acentuar las desigualdades existentes y transformar la promesa de la IA en una nueva forma de exclusión social. Esta realidad demanda políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a la tecnología. Adicionalmente, los algoritmos de IA pueden contener sesgos que reflejan y perpetúan prejuicios sociales y culturales, generando resultados injustos y afectando negativamente a grupos vulnerables. La opacidad de estos sistemas dificulta su supervisión y corrección, poniendo en jaque la justicia educativa.

Cuestiones éticas en el uso de IA

El uso responsable de la IA en educación requiere una sólida base ética. La recopilación masiva de datos estudiantiles —incluyendo hábitos, desempeño y datos personales— debe manejarse con estrictas políticas de privacidad y consentimiento informado. Estudiantes y familias deben comprender claramente qué datos se recolectan, con qué objetivos y cómo se protegen. La transparencia en los algoritmos es otra exigencia ética clave. Las decisiones automatizadas sobre contenidos, evaluaciones o recomendaciones deben ser explicables, auditables y revisables, para evitar discriminación oculta y construir confianza en la tecnología educativa. Por último, la equidad en el acceso a la tecnología debe ser garantizada por políticas que prioricen a quienes enfrentan mayores desventajas. La democratización digital es un requisito indispensable para que la IA se convierta en un motor de inclusión y no en un factor de exclusión.

El pensamiento crítico en riesgo

El pensamiento crítico, definido como la capacidad de analizar, evaluar y generar juicios autónomos y fundamentados, es más necesario que nunca en una sociedad saturada de información y desinformación. Sin embargo, el uso indiscriminado y pasivo de la IA puede debilitar esta competencia, alentando actitudes dependientes y superficiales. La educación debe orientarse a formar sujetos críticos, creativos y reflexivos, capaces de cuestionar tanto la información recibida como las tecnologías que la generan. La IA, lejos de sustituir el pensamiento humano, debe utilizarse para potenciarlo, integrando espacios pedagógicos que estimulen la discusión, la duda y la innovación. Es crucial promover ambientes educativos donde el error sea valorado como parte del proceso de aprendizaje y donde la curiosidad sea la chispa que encienda el conocimiento profundo y ético.

Recomendaciones para un uso responsable

Para que la IA contribuya positivamente a la educación, se recomiendan varias acciones estratégicas como las siguientes.

Formación en ética digital: Incorporar en los currículos programas que sensibilicen a estudiantes y docentes sobre derechos digitales, privacidad, manejo responsable de datos y ética tecnológica.

Diseño pedagógico enfocado en pensamiento crítico: Crear metodologías que promuevan la reflexión profunda, la resolución creativa de problemas y la discusión crítica, combinando el uso de IA con actividades colaborativas, debates y análisis de casos.

Capacitación docente permanente: Preparar a los educadores para comprender no solo la tecnología, sino sus implicaciones pedagógicas y éticas, posicionándolos como mediadores conscientes del aprendizaje digital.

Políticas claras de privacidad y equidad: Establecer normativas que aseguren la protección de datos y el acceso equitativo a tecnologías, con especial atención a comunidades vulnerables. Transparencia y supervisión: Fomentar que las plataformas de IA sean auditables y sus algoritmos abiertos a revisión para garantizar justicia y calidad educativa. Además, fomentar espacios de diálogo interdisciplinar donde expertos en ética, educación, tecnología y psicología colaboren en el desarrollo y evaluación de tecnologías educativas garantizará una mirada integral y humana.

Conclusión

La inteligencia artificial en la educación ofrece una oportunidad histórica para innovar y mejorar la calidad del aprendizaje. No obstante,

esta transformación debe acompañarse de una reflexión ética profunda y una apuesta decidida por fortalecer las habilidades humanas esenciales, en especial el pensamiento crítico. Solo a través de un uso equilibrado, responsable y pedagógicamente fundamentado de la IA podremos formar sujetos autónomos, críticos y creativos, capaces de enfrentar con éxito los desafíos de una sociedad digital y compleja. La educación debe ser un espacio donde la tecnología sirva para ampliar los horizontes del conocimiento y la reflexión, no para limitar la capacidad humana de pensar, cuestionar y transformar el mundo.

Referencias bibliográficas

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Recomendaci%C3%B3n_sobre_la_%C3%A9tica_de_la_inteligencia_artificial_de_la_UNESCO

Sidiropoulos, D., & Anagnostopoulos, C.-N. (2024). *Applications, challenges and ethical issues of AI and ChatGPT in education*. Disponible en: <https://arxiv.org/abs/2402.07907>

UNESCO. (2025). *La inteligencia artificial en la educación*. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>

Referencia

Jhon Alexander Caldas Ayala. *La Inteligencia Artificial en la educación: Ética y desarrollo del pensamiento crítico*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 142-144

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

El proceso de evaluación desde el aprendizaje significativo

Carlos Andrés Pabón Santos⁴⁸

Introducción

En este artículo explicaré de qué manera el proceso de evaluación puede contribuir para que el estudiante pueda lograr un aprendizaje significativo. De esta forma, el profesor debe realizar un proceso de evaluación que tenga como objetivo que el alumno mejore. Asimismo, es fundamental que el docente comprenda que lo primordial es que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes adquieran los conocimientos necesarios para su vida. Además, el profesor debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, adaptando las estrategias de enseñanza comprendiendo las habilidades y las dificultades de cada alumno.

Este artículo se realizó teniendo como base la revisión de artículos sobre educación, evaluación, aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo de los estudiantes, aprendizaje basado en problemas y proceso de enseñanza. Asimismo, la consulta de los artículos se hizo por internet, en su mayoría por Google académico, después de revisar varios artículos, elegí los que desde mi perspectiva contribuían más con el tema.

Evaluación como proceso de aprendizaje para el estudiante

La evaluación que realizan los profesores en las clases para saber el aprendizaje que

obtuvo el estudiante debe ser por medio de un proceso en el que constantemente el docente realice una retroalimentación al alumno, con el objetivo de que pueda mejorar: “Caracterizando a la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje” (Ahumada, 2001, p. 22). Asimismo, el profesor debe saber el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y debe tener en cuenta sus dificultades para adecuar las clases para ayudarlos a tener un aprendizaje significativo, logrando “La incorporación de un proceso evaluativo auténtico, centrado en la demostración de evidencias de aprendizajes significativos en los estudiantes” (Ahumada, 2001, p. 20).

De esta forma, es importante que el docente utilice la evaluación de una manera que le ayude a saber el aprendizaje que ha obtenido el alumno, con el objetivo de hacer una retroalimentación más efectiva y adaptar las actividades a la forma en la que le facilite el proceso de aprendizaje al estudiante. Asimismo, “Utilizar una diversidad de situaciones evaluativas que ayuden a conocer distintos niveles de logro de los aprendizajes y del grado de dominio de los contenidos” (Ahumada, 2001, p. 22). También, el proceso de evaluación que realice el profesor debe ser usado para conocer el conocimiento adquirido

48. Estudiante de Maestría en educación. Universidad del Tolima. capabons@ut.edu.co

por parte de los estudiantes, con el fin de saber que temas se les dificulta y poder adecuar las actividades en la clase al rito de aprendizaje del alumno. Además, “Una evaluación en la cual se pretende conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial que el alumno les otorga a los aprendizajes” (Ahumada, 2001, p. 18).

Igualmente, la evaluación debe utilizarse para promover el avance del estudiante en la apropiación de conocimientos y contribuyendo en su autonomía en su proceso de aprendizaje debido a que: “El propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento” (Ahumada, 2001, p. 25).

En este sentido, para lograr que el estudiante obtenga avances de forma progresiva en su proceso de aprendizaje, es fundamental que el profesor use estrategias en las actividades en la clase en las que el alumno pueda desarrollar habilidades y aptitudes. De esta manera, “La evaluación centrada en procesos, al entenderse desde una perspectiva globalizadora e integradora, tiene una visión más clara acerca de las verdaderas aptitudes y capacidades del educando” (Arias, Labrador, & Gámez, 2018, p. 9). Además, durante el proceso de evaluación es clave que el profesor ajuste las actividades de una forma en la que se logre despertar el interés del estudiante por aprender y colaborar en que el alumno sea más independiente para que pueda buscar información pertinente y en adquirir información. Por esta razón, “Diseñar una evaluación que abarque las dimensiones que configuran una competencia, es decir, lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental” (Unigarro, 2017, p. 86).

Asimismo, “una competencia se articula con conocimientos, actitudes y habilidades; lo que corresponde al saber, al ser y al hacer. Una vez

que se ha formulado la competencia, hay que precisar cuáles son los desempeños” (Unigarro, 2017, p. 72). De esta manera, el docente debe comunicarles a los estudiantes cuáles son los objetivos a los que se quiere llegar con las actividades que se van a realizar, para que los jóvenes entiendan lo que deben hacer.

Aprendizaje significativo en el estudiante

En el proceso de evaluación que el profesor realiza es clave comprender que el objetivo debe ser que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo, para que pueda adquirir conocimientos importantes que le van a servir para utilizarlos durante la vida. De esta manera, el alumno va a saber que es fundamental aprender los contenidos que el docente le está enseñando y estará motivado en realizar las actividades en la clase.

Por esta razón, es trascendental, “Desarrollar competencias evaluativas donde el futuro profesor, demuestre un tratamiento focalizado en aprendizajes significativos, en el marco de una evaluación auténtica, alternativa y de desempeño” (Salazar, 2018, p. 4). Asimismo, es importante que, “El rol del docente mediante el aprendizaje significativo es reconocer en los estudiantes sus habilidades, destrezas, valores y hábitos adquiridos anteriormente y así poder utilizarlos en situaciones que se presentan dentro del contexto educativo” (Suárez, Pozo, Núñez, & Otero, 2023, p. 6).

En este sentido, el docente tiene que intentar, por medio de las actividades de clase, que los estudiantes no solo aprendan sobre los temas de la asignatura, sino que también puedan generar un aprendizaje mientras desarrollan una problemática planteada. Igualmente, “El aprendizaje debe ser un proceso constructivo, es decir, las actividades básicas del aprendizaje deben estar orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto” (Álvarez, González, & García, 2007, p. 3).

Además, “Lograr un aprendizaje autónomo por parte del alumnado y de forma indirecta conseguir una mayor motivación e implicación con los contenidos desarrollados” (Álvarez, González, & García, 2007, p. 8). Por esta razón, es clave implementar estrategias en la clase con la que los temas le llamen la atención, para que los niños, niñas y jóvenes presten mayor interés. También, es fundamental que, “El profesor mantenga durante todo el proceso de enseñanza una intervención activa, permanente, continua y dialógica con el estudiante” (Ahumada, 2001, p. 16). De esta forma, el objetivo es que el docente pueda contribuir en el proceso de aprendizaje del alumno, para que él pueda desarrollar sus habilidades y capacidades.

Sin embargo, en la actualidad muchos profesores continúan utilizando la evaluación solo como una prueba que genera el resultado final y que la nota del examen es la muestra de lo que el alumno aprendió en ese periodo académico. Aunque, “La evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que se debe orientar hacia la reflexión. Por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están realizando las actividades” (Arias, Labrador, & Gámez, 2018, p. 9).

Igualmente la “Evaluación de aprendizajes significativos, es una herramienta curricular sólida que posibilitará no sólo centrar la mirada en la evaluación de resultados, sino que también de procesos y de los diagnósticos correspondientes” (Salazar, 2018, p. 12). Ya que la evaluación no debe seguir utilizándose como tradicionalmente lo hacían algunos docentes, que solo usaban la evaluación para obtener una nota más en la plantilla, sin ningún tipo de retroalimentación sobre las falencias mostradas por los estudiantes en la prueba. De esta manera, los exámenes finales no pueden ser consideradas como un resultado aislado ni definitivo en el proceso de evaluación, porque “La evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y,

por tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos” (Ahumada, 2001, p. 24).

Aprendizaje basado en la solución de problemas en la realidad social del estudiante

El proceso de enseñanza del docente debe tener como objetivo acercar los contenidos que enseñan con el contexto social del estudiante. En este sentido, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se sentirán identificados con los contenidos, esa situación provocará que el estudiante tenga una motivación y un mayor interés en aprender. Además, es importante que en la actividad el profesor use estrategias en las que el alumno tenga que utilizar saberes previos. De esta manera, es importante utilizar en el proceso de evaluación el aprendizaje basado en problemas, para que los estudiantes tengan que usar los conocimientos adquiridos para resolver la problemática propuesta por el docente. Igualmente, “Una forma de evaluación que se centra en el análisis de la capacidad del estudiante para aplicar lo que ha aprendido a situaciones reales para resolver problemas” (Suárez, Pozo, Núñez, & Otero, 2023, p. 2).

Por otra parte, es clave que la problemática a la que el estudiante va a tratar de darle una respuesta, sea trabajada en diferentes áreas, para que los estudiantes puedan utilizar lo que ha aprendido desde las diferentes asignaturas. “La interdisciplina sería la forma en que las diversas áreas del conocimiento que intervienen en la comprensión del problema se van a poner de acuerdo, desde el propio planteamiento del problema” (Arbesú, 1996, p. 9).

Asimismo, en el proceso de evaluación que el docente realiza durante un periodo académico es fundamental promover la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, de esta manera, el uso de la creación de problemáticas contextualizadas a la realidad social del alumno es trascendental para lograrlo. En este sentido,

“Aprendizaje por descubrimiento y construcción es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados” (Restrepo, 2005, p. 2).

Además, es importante relacionar los contenidos de las asignaturas con el contexto social de los estudiantes, para que ellos le den una mayor importancia a aprender y así prestar más atención. Para que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo es importante plantearle al alumno una problemática que para resolverla tenga que utilizar los conocimientos aprendidos. De esta forma, “Esto se lleva a la práctica por medio del estudio de los fenómenos de la realidad; de este análisis surge un problema que hay que resolver, o al menos se pretende conocer más a fondo” (Arbesú, 1996, p. 8). También, “El aprendizaje se centra en la práctica, en la resolución de problemas utilizando estrategias, además metodologías para promover el pensamiento crítico desde el punto de vista de la reflexión” (Suárez, Pozo, Núñez, & Otero, 2023, p. 2). Igualmente, “Los conocimientos previos por parte del aprendiz, los cuales están constituidos por partes estructuradas, es en donde el sujeto interpreta la información para posterior con lo aprendido vincularla a un contexto específico” (Suárez, Pozo, Núñez, & Otero, 2023, p. 5).

Sin embargo, una dificultad para el aprendizaje basado en la solución de problemas en la realidad social del estudiante, es la forma tradicional que utilizan algunos docentes en las clases, en las que solo hablan ellos durante todo el tiempo, sin permitir que los alumnos puedan participar. De esta manera, “La formación tradicional de los estudiantes en el bachillerato se ha dado por medio del método expositivo, lo cual hace difícil la adaptación de aquellos a la metodología de solución de problemas” (Restrepo, 2005, p. 9). El aprendizaje basado en problemas es una manera que el docente

puede realizar para promover la autonomía de los estudiantes con su proceso de formación, ya que el niño, niña, adolescente y joven tendrá que analizar una situación en particular desde los conocimientos adquiridos. Asimismo, “El profesor tendría que traspasar al alumno, en forma progresiva, el control y la responsabilidad en el aprender para que sea él quien se apropie de éste” (Ahumada, 2001, p. 15).

Una evaluación respetando los ritmos de aprendizaje del estudiante

El proceso de evaluación que realiza el profesor debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, adaptando las estrategias de enseñanza comprendiendo las habilidades y las dificultades de cada alumno. En este sentido, el docente debe diversificar las actividades en clase y contextualizándolas al grupo de estudiantes. Además, entender que cuando los estudiantes se equivoquen hay que hacer una retroalimentación y dar la oportunidad de que el alumno pueda mejorar, con el objetivo de que obtenga un aprendizaje significativo. En este sentido, es fundamental que el docente comprenda que “Aceptar la presencia del error como una forma natural del aprender y que no necesariamente debiera conducir a su reconocimiento y sanción” (Ahumada, 2001, p. 25), ya que, lo importante en el proceso de evaluación es que el alumno adquiera los conocimientos y no que el estudiante aprenda de manera mecanizada o de memoria los temas.

Por esta razón, “La idea es que el proceso evaluativo se transforme en sí en una retroalimentación permanente, que permita efectivamente la mejora de los aprendizajes” (Salazar, 2018, p. 3), porque los docentes tienen que dejar de realizar evaluaciones que sean preguntas con una única respuesta, sino que los profesores deben que cambiar esta manera de realizar la evaluación hacia una actividad en la que los estudiantes, para poder responderla, tienen que aplicar los conocimientos que

aprendieron. Es clave “Generar una nueva y contextualizada cultura evaluativa, la que ha de estar focalizada en la mejora permanente de los aprendizajes, conceptuales y proposicionales preferentemente” (Salazar, 2018, p. 13). De esta forma, los docentes durante el periodo académico deben centrarse en que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan un aprendizaje significativo de los contenidos.

Además, una manera en la que el profesor puede volver más activas sus clases es adaptar su metodología de enseñanza hacia la de plantear una situación problema que esté vinculada a la realidad social del estudiante, ya que “El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz” (Restrepo, 2005, p. 2). De esta manera, “Las nuevas tendencias de enseñanza aprendizaje permiten que los estudiantes mejoren de manera significativa el proceso de aprendizaje dentro del aula de clase” (Suárez, Pozo, Núñez, & Otero, 2023, p. 9), ya que los docentes que apliquen en su proceso de enseñanza una flexibilización en la forma como enseña los contenidos y el modo como los evalúa, van a permitirle al estudiante desarrollar sus capacidades y habilidades.

Teniendo en cuenta que lo importante en el proceso de evaluación es que el estudiante tenga un aprendizaje significativo de los temas, entonces darle la oportunidad de mejorar es una manera de evitar en el alumno la frustración de no poder demostrar lo que aprendió. Por esta razón, es clave que, “Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador solo deberían conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender a través de la oportunidad de acceso del estudiante a actividades de refuerzo” (Ahumada, 2001, p. 25). De esta forma, es fundamental que los profesores en el proceso de enseñanza identifiquen los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como

realizar distintas estrategias para enseñar los temas, ya que los alumnos se les facilita aprender de formas diferentes, dependiendo de sus fortalezas y debilidades. Además, “Respetando los estilos de aprendizaje, no sólo permite asegurar el abordaje adecuado de los aprendizajes significativos, sino que, además, garantiza el tan anhelado tratamiento de la diversidad” (Salazar, 2018, p. 10).

Conclusiones

El profesor, en el proceso de evaluación, debe tener como prioridad que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo. De esta manera, para lograrlo, debe plantear una problemática relacionada con el contexto social del alumno, para poder aumentar la motivación y la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. De esta forma, el niño, niña, adolescente y joven trate de darle una solución a la situación problema utilizando el conocimiento adquirido.

Además, el docente debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, adaptando las estrategias de enseñanza y comprendiendo las fortalezas y las dificultades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Por esta razón, la realización de la retroalimentación es fundamental, para lograr que los alumnos puedan corregir sus errores y así mejorar. De esta manera, se evitará en el alumno la frustración de no poder lograr demostrar lo que aprendió.

Referencias bibliográficas

- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Disponible en: <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSWB0H7-11ZKYP0-H4J/Evaluacion%20en%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>
- Álvarez Álvarez, B., González Mieres, C., & García Rodríguez, N. (2007). *La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo*. Disponible en: <https://revistas.um.es/redu/article/view/3371>
- Arbesú García, M. I. (1996). *El sistema modular Xochimilco*. Disponible en: <https://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/tid/arbesu.pdf>
- Arias Lara, S. A., Labrador, N., & Gámez Valero, B. (2018). *Modelos y épocas de la evaluación educativa*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>
- Restrepo Gómez, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>
- Salazar Ascencio, J. (2018). *Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula*. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.001>
- Suárez Valencia, C., Pozo Castillo, F., Núñez Silva, B., & Otero Potosi, S. (2023). *El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo*. Disponible en: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/169>
- Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Disponible en: <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/e9077162-f263-45fd-b313-9005d6926dbf>

Referencia

Carlos Andrés Pabón Santos. *El proceso de evaluación desde el aprendizaje significativo*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 145-150

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Primera infancia: una mirada crítica a su actualidad

Isa Nayeli Cholo Vargas

Paula Vargas González

Marybsa Bibiana Corredor Moreno

Jhonatan Ignacio Calderón Quimbaya

Diana Carolina Páez Cortés

Angelly Paola Salas Ñustes

*Andrea Milena Quiñones Capera*⁴⁹

*Angie Paola Pinilla Gutiérrez*⁵⁰

*Óscar Leonardo Cárdenas Forero (coordinador)*⁵¹

Introducción

Hoy el orden de las cosas difiere del que surgió en la modernidad. La infancia, la escuela, la pedagogía y los maestros han perdido el valor que tenían en la racionalidad moderna. Antes, el maestro era sinónimo de guía y formación integral, pero cambios en los modelos pedagógicos (como el enfoque en el niño) han fisurado su representación, e incluso la imagen de la infancia, alterando su función y autoridad. Además, se valora más la información y la comunicación en el sistema educativo, modificando prácticas pedagógicas y priorizando el aprendizaje. Junto a esto, la "Educación para Todos" se ha transformado en "Educación Inclusiva", y el aprendizaje se concibe como esencial para la vida. Se han incorporado estrategias como experiencias tempranas,

ambientes de aprendizaje y aprendizajes significativos.

En este contexto, la primera infancia adquirió un valor fundamental, convirtiéndose en foco de políticas públicas. Diversos discursos la visibilizaron como un hecho incuestionable, atribuyéndole un papel clave: "la base de una sociedad duradera y próspera" (Kouamé, 2019), "el cimiento de la vida" (MEN, 2007), "los años cruciales para construir lo que somos" (Kronfly, 2022) y la base para "construir la riqueza de las naciones" (Unesco, 2010). Además, se vinculó al cerebro por su plasticidad, relacionando el aprendizaje con emociones y ambiente, y promoviendo intervenciones tempranas para un desarrollo óptimo. Estas ideas surgen de las deliberaciones del semillero "Historia de los

49. Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil. IDEAD-UT. Semillero Historia de los saberes escolares en el preescolar Universidad del Tolima. incholov@ut.edu.co pvargasg@ut.edu.co mbcorredorm@ut.edu.co jicalderonq@ut.edu.co depaezc@ut.edu.co apsalasn@ut.edu.co amquinonezc@ut.edu.co

50. Estudiantes de Licenciatura en Educación Artística. IDEAD-UT. Semillero Historia de los saberes escolares en el preescolar Universidad del Tolima. appinillag@ut.edu.co

51. Profesor catedrático. Magíster en desarrollo educativo y social. Semillero Historia de los saberes escolares en el preescolar Universidad del Tolima. IDEAD. olcardenasf@ut.edu.co

saberes escolares en el preescolar" y proyectos asociados, que cuestionan nociones naturalizadas como emociones, cerebro, desarrollo infantil y estrategias educativas.

Desarrollo, cerebro y primera infancia

En esta época contemporánea, el cerebro es considerado como elemento central en los procesos formativos en la educación infantil, ya que allí se argumenta, se encuentra alojado el aprendizaje (Velásquez, Remolina & Calle, 2009). Según la Organización para los Estados Americanos (OEA) (2010), "Los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo vital de una persona, ya que en esta etapa la genética y las experiencias con el entorno perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el comportamiento humano" (p. 7). Sin embargo, neurocientíficos como David Eagleman aseguran que,

En el cerebro de un recién nacido, las neuronas están relativamente poco conectadas entre sí. A lo largo de los primeros dos o 3 años, la ramificación es crecer y las células están cada vez más conectadas. Hoy, después de este periodo, comienza la poda y conexiones, y en la edad adulta son menos, pero más fuertes. (2017, p. 19)

Esta diversidad de puntos de vista incita a elaborar un análisis distinto. Uno en el que no se dé algo por hecho, en especial en relación con el cerebro. Que, gracias al valor del que se lo dota, ha hecho que nazcan disciplinas como la neurociencia, que exaltan la importancia de la plasticidad cerebral y de los primeros años como lugar fundamental para iniciar a "aprender a aprender"; que, de intervenir adecuadamente y prontamente, las posibilidades de mejoramiento de las habilidades, las competencias y los potenciales se incrementan.

Es tanta la insistencia en el asunto que autores como Stanislas Dehaene (2023) y Jessica

Arévalo (2022) afirman que la influencia del entorno es determinante en el cerebro infantil; mientras que Ortiz (2024) advierte sobre el riesgo de privilegiar lo cognitivo sobre lo socioemocional. Los resultados muestran que los avances en neurociencia y su vinculación con la pedagogía consolidaron la idea del cerebro como moldeable y crucial para el aprendizaje, aunque persiste una brecha entre estos hallazgos y su implementación en las aulas. Y esto es apropiado sin discusión alguna por la pedagogía y la educación infantiles. Es decir, al incorporarse conceptos como el de plasticidad cerebral, períodos sensibles y estimulación temprana, las prácticas educativas se reconfiguraron. Al concentrarse en el desarrollo de habilidades y de competencias que estimularan el desarrollo cerebral. De este modo, el desarrollo cerebral se empieza a convertir en fundamental para la educación infantil. A tal punto que se afirma que se puede potenciar al tener en cuenta las emociones y los ambientes de aprendizaje, como estrategias y acciones en el aula. Todos estos enunciados, en el orden del discurso, hacen pensar que no todo está dado. Y que es susceptible de ser problematizado e interrogado, en búsqueda de develar su condición porosa e inconsistente. Independientemente de que sea aceptado como verdadero, esto no significa que sea natural en el orden de la existencia humana.

Emociones, primera infancia y educación

En las últimas décadas, además de valorarse el desarrollo del cerebro en el campo de la educación y la pedagogía, otro territorio viene insinuándose. Esto es, las emociones. Este campo de la "naturaleza humana" ha surgido como un tema central de discusión, particularmente en lo que respecta a la educación infantil. Hoy se habla de autocontrol, de gestión emocional, de inteligencia emocional, de bienestar emocional, de empatía y de autorregulación como componentes integrales del desarrollo humano, sin recaer sobre esto algún tipo de cuestionamiento.

En el pasado, las emociones fueron vistas como perturbaciones del pensamiento racional. Sin embargo, era una cuestión incidental al tema del aprendizaje. Hoy el interés fundamental en el aprendizaje ha hecho que la atención se concentre en las emociones, al considerar cómo son un factor determinante en su consecución. Esto induce a pensar qué hizo posible este cambio. Es decir, cómo fue que las emociones se constituyeron en un problema fundamental en la vida actual de los seres humanos. Estas preguntas se convierten en una provocación para rastrear las condiciones históricas que permitieron que las emociones adquirieran un valor fundamental en la existencia humana.

Al explorar estas condiciones, de manera preliminar, se pudo determinar que uno de los principales hallazgos fue que el discurso emocional en la educación no surgió de forma espontánea ni lineal. Su valorización es el resultado de determinadas condiciones históricas. En primer lugar, las emociones fueron incorporadas al currículo por la vía de lo político, no solo por su valor afectivo y en los estados internos de los individuos, sino porque se concibieron como factores cruciales para formar ciudadanos empáticos, tolerantes, capaces de convivir en democracia. En este sentido, Ahmed (2004) muestra cómo las emociones funcionan como tecnologías de gobierno empleadas para moldear subjetividades útiles al orden social. En segunda instancia, en el actual contexto neoliberal donde se valoran la adaptabilidad, la resiliencia y el autocontrol, las emociones se convierten en capital; esto es, en un “edunegocio” para favorecer el mercado. Al respecto, Biess y Gross (2014) y Sennett (2006) explican cómo la escuela prepara a niños emocionalmente estables no solo para vivir en sociedad, sino para integrarse en un mercado laboral que exige productividad emocional. Deci y Ryan (1985) y Turner y Stets (2005) evidencian que la gestión emocional se ha naturalizado como una competencia clave para el éxito.

Y, por último, los aportes y descubrimientos realizados por disciplinas como la neurociencia, la biología y la psicología. Autores como Goleman (1995), Maturana (1997), Immordino-Yang (2016) y Vygotsky (1978) han demostrado que las emociones no son accesorias al pensamiento, sino parte activa del proceso de aprendizaje. En específico, la neurociencia educativa legitima científicamente el discurso emocional en la escuela, mostrando que sin bienestar emocional no hay atención, ni memoria, ni comprensión. Sin embargo, también hay que tener cuidado con una visión tecnocrática del afecto, como lo advierte Rose (2007), para quien existe el riesgo de medicalizar o controlar las emociones desde criterios externos.

Todo esto ha hecho que se piense en la posibilidad de iniciar tempranamente este proceso de control de las emociones en los individuos como una forma de garantizar un gobierno anticipado de los comportamientos y de los aprendizajes humanos. De allí que la primera infancia se convierta en el lugar privilegiado y crucial para la intervención emocional y en el momento para garantizar la administración, encauzamiento y orientación temprana de las conductas humanas, por la vía de gestar ambientes de aprendizajes mediados por las experiencias, las actividades rectoras o la estimulación adecuada, entre otras.

Ambientes, aprendizaje y primera infancia

Según lo expresado en las líneas discursivas, una de las estrategias fundamentales para alcanzar un desarrollo cerebral óptimo y una gestión adecuada de las emociones es a través de la educación. Internamente, la educación infantil en particular emplea como táctica de gobierno a los “ambientes de aprendizaje”, convirtiendo esta acción en una práctica recurrente en la educación infantil. Hoy, precisamente, los ambientes de aprendizaje son definidos como espacios dinámicos y flexibles que favorecen el

desarrollo integral de niños y niñas; los cuales no se limitan solo al espacio físico del aula, sino que abarcan también la interacción social. Sin embargo, más allá de esto, son espacios de gobierno infantil, en los que el aprendizaje se constituye en la estrategia para lograrlo.

De allí que se dispongan para que los niños y niñas de la primera infancia inicien su conversión en subjetividades críticas, comunicativas, emocionales, cerebrales, participativas y con capacidad para trabajar con los demás. En especial, motivados a convertirse en “actores” de su propio proceso de aprendizaje. Pero, no de cualquier aprendizaje, uno con una condición específica, “significativo”. Ahora bien, en el orden del discurso, una de las acepciones instaladas sobre los ambientes de aprendizaje es que están concebidos como:

Los contextos físicos, sociales y culturales en los que se lleva a cabo el proceso educativo, enfatizando la interacción entre la necesidad y el entorno natural que rodea al sujeto. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. (Duarte, 2003, p. 2)

Sin embargo, en el siglo XVI, Rousseau (1762) había señalado que un ambiente que respete la curiosidad innata de los niños y niñas les permita explorar su entorno esencial para fomentar un desarrollo saludable y auténtico. ¿Acaso se refería Rousseau a la idea de ambiente de aprendizaje actual? ¿Hay una relación entre estas dos ideas? De más allá de esto, en la actualidad, parece que las cosas son distintas. Se enuncia que

los ambientes potencializan el desarrollo de los niños y niñas, constituyéndose en espacios que permiten que el progreso logre crear las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera significativa y estimulen el pensamiento crítico y creativo, permitiendo así adaptarse a los diferentes entornos. Por su parte, Hernández, Miranda & Guevara (2022) reconocen que los ambientes educativos son esenciales porque facilitan el aprendizaje en la educación inicial. Esto permite que los niños y niñas tengan un desarrollo constante y dinámico, en donde las instituciones educativas abordan los ambientes de aprendizaje, brindando a los niños y niñas de párvulos un desarrollo en sus habilidades cognitivas (Tineo, 2023).

Por último, Rubio & Heredia (2023) aseguran que un ambiente de aprendizaje permitirá que el niño explore solo y que el maestro sea guía en su aprendizaje, esto favorece su autonomía, libertad y desarrollo natural. Tanta naturalidad expuesta, sin sospecha alguna, incita a cuestionarse: ¿cómo fue que los ambientes de aprendizaje se convirtieron en una práctica recurrente en la educación infantil? ¿Y qué condiciones favorecieron la aparición de este acontecimiento?

Como se ve, a pesar de que no necesariamente los entornos determinan las actuaciones humanas, hoy los ambientes de aprendizaje se instalan como una estrategia de poder para encauzar la educación, el comportamiento y el aprendizaje, especialmente desde los primeros años de vida. Al interior se utilizan acciones y se recurre a las actividades rectoras (arte, juego, exploración del espacio y la literatura infantil) o los ejes pedagógicos dirigidos al desarrollo de funciones ejecutivas, de habilidades blandas o la vivencia de experiencias tempranas orientadas a maximizar anticipadamente el potencial humano.

Estimulación adecuada, arte y educación infantil

Otro de los mecanismos empleados para activar y para incrementar los potenciales humanos en los primeros años, además de los ambientes de aprendizaje, se relaciona con el uso de las actividades rectoras como una estrategia fundamental para estimular el cerebro y para gestionar tempranamente las emociones de los niños y niñas de la primera infancia, ya que, según los discursos actuales, se ha comprobado que durante los primeros años de vida las estructuras neurofisiológicas y psicológicas se encuentran en pleno proceso de maduración. Por ello, la calidad y cantidad de influencias que reciben los niños y niñas de su entorno educativo, e incluso familiar, resultan determinantes.

De allí que, dentro de la actividad rectora del arte, actividades como el dibujo, la pintura y el moldeado no solo estimulan la parte creativa del cerebro, sino también funciones como la atención, la memoria y el pensamiento simbólico, promoviendo un desarrollo integral y la gestión de las emociones de modo anticipado; y sobre todo, para alcanzar el pleno potencial de los niños y de las niñas, para convertirse en subjetividades flexibles, autónomas, participativas y comunicativas que se desempeñen eficientemente en la sociedad del siglo XXI.

Además del arte, en la forma de las artes plásticas, la danza irrumpe como una posibilidad para lograr este propósito. Según el orden del discurso, la danza contribuye al desarrollo físico, emocional y social de los estudiantes. En esta medida, se convierte en una táctica para constituir subjetividades corporales conforme las condiciones del presente. Un presente en el que la idea de cuerpo está en el centro de los debates. Pues, la información ha hecho que más que lo corporal, lo molecular e informacional sean lo más trascendental en la vida.

Independientemente de esto, la danza se insinúa como una estrategia de poder susceptible de ser empleada para la constitución de subjetividades infantiles dinámicas, que se conecten con el mundo a través de su cuerpo. Un asunto que se puede iniciar desde los primeros años, momento en el que es factible que los niños y las niñas reconozcan en su cuerpo un medio de interacción con los otros. Y un lugar que se debe proteger mediante tácticas de autocuidado, de nutrición y de salud óptima.

Aprendizaje significativo y primera infancia

Desde los últimos estudios sobre el desarrollo del cerebro, especialmente aquellos relacionados con los aprendizajes en los primeros años de vida, han permitido desarrollar diversas teorías y estrategias que resaltan el valor de los aprendizajes significativos, en contradicción con los aprendizajes memorísticos o mecánicos. La idea de aprendizaje, en el campo de la psicología educativa, según Ávalos (2022), fue formulada por David Ausubel en 1963, para quien el aprendizaje significativo se refiere a aquellos aprendizajes o habilidades nuevas que se asimilan y se acomodan de manera apropiada con los aprendizajes o las habilidades ya existentes; un hecho que permite unificar, cambiar o transformar los conocimientos adquiridos.

Según lo expuesto en el discurso, el aprendizaje significativo se enfoca al modo como se aprenden determinados asuntos que son fundamentales para la vida, en un ambiente específico y en unas condiciones particulares. Para Ausubel, Novak y Hanesian (1989), citado en Contreras (2016): “El principal peligro del aprendizaje significativo por recepción, no es que el alumno adopte una técnica repetitiva, sino que se engañe a sí mismo creyendo que ha captado realmente los significados exactos cuando solo adquiere un confuso agregado de verbalismo”. (pp. 116-117)

Ahora bien, reseñar los sentidos, los significados y las concepciones que alrededor del aprendizaje significativo se han elaborado conlleva cuestionarse sobre quién decide lo que es significativo y qué es lo que se queda por fuera cuando se le otorga valor a lo significativo.

Diseño metodológico

Incursionar en la producción de trabajos que cuestionan lo establecido exige una actitud específica del investigador, comparable a la metáfora de Álvarez (1997): risa, sospecha y silencio. Esto implica distanciarse de lo dado por obvio, reírse al reconocerse parte de esas "verdades naturalizadas" y sospechar de lo que se presenta como incuestionable.

El proceso inicia con una inmersión en documentos (fuentes primarias y secundarias), evitando categorías previas que limiten la exploración. A partir de esta revisión, se construye el archivo—no como conjunto de documentos, sino como el "sistema que rige lo decible" (Foucault, 1970)—, identificando enunciados y relaciones discursivas para analizar problemáticas actuales, como las que afectan a la primera infancia.

El análisis, aunque dialoga con herramientas foucaultianas (arqueología-genealogía), no se restringe a ellas. La metodología se basa en la relación archivo-enunciado-tematización (Foucault, 2002), utilizando diversos materiales (normativos, científicos, mediáticos, etc.) para abordar el objeto de estudio desde una perspectiva crítica y no convencional.

Resultados e impactos

Conforme a lo anterior, se logró avanzar en la producción de un análisis distinto respecto al presente de la primera infancia y de las prácticas que a su alrededor se han gestado. Véase, por ejemplo, el valor exacerbado al desarrollo del cerebro, a las emociones, al aprendizaje significativo y a los ambientes de aprendizaje, entre otros, que procuran desnaturalizar la consistencia de su existencia y mostrar que su condición es difusa y obedece a una multiplicidad de condiciones que convergieron en cierto momento para devenir en su existencia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gallego, A. (1997). El silencio, la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible. En: *El quehacer investigativo y la educación*. Encuentros de investigadores distritales en educación. Serie Memorias Uno. Idep.
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Arévalo, J. (2022). *Neuropsicología escolar*. Manual moderno.
- Ávalos, M. (2022). *¿Quién creó la teoría del aprendizaje? Todos los hechos*. Disponible en: <https://todosloshechos.es/quien-creo-la-teoria-de-aprendizaje>
- Biess, J. & Gross, J. (2014). *Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo*. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia.
- Contreras-Oré, F. A. (2016). *El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/html/>

- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Dehaene, S. (2023). YouTube. *Obtenido de cómo funciona nuestro cerebro*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=j9EImcqnE4>
- Duarte-Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*. (29), 97-113. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d9cbba4-8f63-41b2-abb8-7c707fcdff>
- Eagelman, D. (2017). *El cerebro. Nuestra historia*. Anagrama Colección Argumentos.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Kouamé, H. (septiembre de 2019). El desarrollo de la primera infancia, la base de una sociedad duradera y próspera. Humanium. Disponible en: <https://www.humanium.org/es/el-desarrollo-de-la-primera-infancia-la-base-de-una-sociedad-duradera-y>
- Kronfly, M. A. (septiembre de 2022). Primera infancia: los años cruciales para construir lo que somos. Memorias Parche Maestro. <https://www.parchemaestro.com/post/primera-infancia#:~:text=En%20Parche%20Maestro%202022%20decidimos,nuestro%20desarrollo%20como%20seres%20humanos>.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Editorial Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (junio-agosto de 2007). Cimiento de la vida. *Al tablero*. El periódico de un país que educa y se educa. (41). Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133799.html>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2010). *La primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Materiales para uso en los medios de comunicación, abogacía y sensibilización. Perú: Ministerio de Educación, Cerebrum. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4671>
- Ortiz, A. (2024). *Modelo pedagógico afectivo para la escuela y el hogar*. Ediciones de la U.
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton University Press.
- Rubio-Gaviria, D. A. y Heredia-Duarte, M. I. (2023). *Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori*. *Pedagogía y Saberes*, (58), 71-84.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Turner, J. H. & Stets, J. E. (2005). *The Sociology of Emotions*.

Unesco. (marzo de 2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)*. Construir la riqueza de las naciones. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa

Velásquez-Burgos, B. M., Remolina-De Cleves, N. y Calle-Márquez, M. G. (julio-septiembre, 2009). El cerebro que aprende. *Tabula rasa*. (11), 329-347. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a14.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Referencia

Isa Nayeli Cholo Vargas; Paula Vargas González; Marybsa Bibiana Corredor Moreno; Jhonatan Ignacio Calderón Quimbaya; Diana Carolina Páez Cortés; Angelly Paola Salas Ñustes; Andrea Milena Quiñones Capera; Angie Paola Pinilla Gutiérrez & Óscar Leonardo Cárdenas Forero (coordinador). ***Primera infancia: una mirada crítica a su actualidad***.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 151-158

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Mentes en crecimiento: Un análisis del desarrollo de las funciones ejecutivas en el entorno escolar

Carlos Andrés Castillo Morales⁵²

Alejandra catalina del mar Agudelo Granada⁵³

Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares es un libro publicado por el sello editorial de la Universidad del Tolima en el año 2023. Este realiza una reflexión sobre las funciones ejecutivas, resaltando la relación con el aprendizaje, la importancia para la adaptación en la vida diaria, sus dinámicas de desarrollo y el papel que juegan la escuela y la familia en la consolidación de estos recursos cognitivos en los niños y niñas. Escrito por las autoras Carolina Robledo Castro y Gimena Rocío Ramírez Suarez, pertenecientes a los Grupos de Investigación Desarrollo integral de la infancia y Currículo, Universidad y Sociedad del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.

El texto consta de cinco capítulos. En el primero, *Incursión de las neurociencias en la educación: reflexión sobre el abordaje escolar de las funciones ejecutivas*, se puede encontrar un subtema denominado *Desarrollo de las habilidades de autocontrol*. El segundo, *Las funciones ejecutivas y el aprendizaje humano*, que se desarrolla en tres subtemas, entre los cuales podemos hallar *autorregulación y funciones ejecutivas*. El tercero, *Modelos teóricos y clasificación de las funciones*

ejecutivas, que a la vez se divide en nueve subtemas; en estos podemos señalar el *Modelo de Muriel Lezak, Posner y Petersen*, entre otros. El cuarto, *Desarrollo de las funciones ejecutivas durante la niñez*, donde encontramos siete subtemas, por ejemplo, el inciso *Hitos del desarrollo de las funciones ejecutivas*. Y el quinto, *Atención al desarrollo de las habilidades de funciones desde la escuela*. Este capítulo se despliega en cuatro subtemas, en los cuales podemos encontrar el subtema *La escuela como nicho de desarrollo de las funciones ejecutivas*.

Por consiguiente, en el primer capítulo se realiza una reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de preescolar y primaria para abordar las funciones ejecutivas y el potencial de integrar los avances de las neurociencias en la educación. En esta sección se realiza un recorrido sobre las políticas de atención integral a la primera infancia y los años escolares a nivel nacional e internacional, en el cual se enfatiza la construcción de entornos educativos favorables y la organización de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Por último, se plantean una serie de retos para desarrollar las capacidades de autocontrol del comportamiento de los niños, teniendo en cuenta

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

53. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD – Universidad del Tolima.

las necesidades de formación de los maestros y otros profesionales que se involucran en los procesos de enseñanza en la educación inicial y básica primaria en relación con el conocimiento de las funciones ejecutivas.

Por su parte, el segundo capítulo tiene el propósito de iniciar la comprensión de la naturaleza de las funciones ejecutivas y su rol en el aprendizaje humano, comenzando por el abordaje sobre los mecanismos de autorregulación del ser humano y la asociación que tiene con las funciones ejecutivas. Además, se realiza una conceptualización de la noción de función ejecutiva a partir de los avances de las neurociencias y, para terminar, se realiza un recorrido histórico de los hallazgos científicos más destacados que han dado soporte a las bases neurológicas de estos procesos cognitivos.

Seguidamente, en el tercer capítulo se ilustran los modelos teóricos y los autores más representativos de las funciones ejecutivas, teniendo en cuenta cuáles son las categorías más comunes entre los modelos y las diferencias más significativas entre las posturas de los autores, en específico, aquellos modelos y autores que han ayudado al desarrollo y la evolución de estos procesos cognitivos a lo largo de la vida.

En lo concerniente al cuarto capítulo, este intenta reunir los puntos clave para comprender el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. Se inicia con un planteamiento general sobre los procesos de maduración del sistema nervioso y su correspondencia con el desarrollo de las funciones ejecutivas; seguidamente se presentan los datos más importantes respecto a las trayectorias y ritmos de desarrollo de los componentes de las funciones ejecutivas; posteriormente, una breve introducción a los mecanismos de evaluación de estos procesos cognitivos y los desafíos que la medición de este constructo psicológico ha planteado a la comunidad académica. Este enfoque dará paso

a una presentación de los hitos del desarrollo de las tres funciones ejecutivas principales, siguiendo el modelo de Mikaye et al. (2000), identificado a partir de estudios correlacionales y observacionales que explicaron la dinámica de la evolución y maduración de estos procesos cognitivos. En último lugar, se brinda una descripción general de los cambios del desarrollo y otras condiciones clínicas que se ha demostrado que afectan el funcionamiento ejecutivo en la infancia.

El último capítulo se concentra en enfatizar el desarrollo de las funciones ejecutivas desde la escuela, y allí se podrá notar la importancia de afianzar estos procesos cognitivos a partir de edades tempranas. Por ello es fundamental que la familia y los maestros tengan conocimiento de los aspectos esenciales y centrales sobre la evolución de los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales del infante. De manera que estén en mejores condiciones de dar estímulos a las necesidades según su nivel de desarrollo, proveer el soporte adecuado y propiciar interacciones que aporten a su desarrollo. Es de resaltar que para ello se exponen una serie de actividades que pueden ser implementadas en el marco de mediaciones educativas encaminadas al desarrollo de las habilidades de autorregulación y funciones ejecutivas de los infantes.

Por lo tanto, si usted hace parte del extenso grupo de educadores o es un profesional interesado en la educación, este libro le va a brindar un recurso de formación y espacio de reflexión sobre las funciones ejecutivas, unas posibles acciones educativas para estimular su práctica desde la escuela con relación al aprendizaje, su importancia para el acondicionamiento en la vida cotidiana, sus dinámicas de desarrollo y la importancia que desempeña en la escuela y la familia el afianzamiento de estas herramientas cognitivas en los niños y niñas.

Finalmente, este texto suministra modelos teóricos sobre las funciones ejecutivas y su relación con el aprendizaje de los niños y niñas en el ambiente escolar y familiar, lo cual les ayudará en la adaptación y alcance de los objetivos en su vida diaria; además, servirá de guía de formación para los maestros y otros

profesionales para potenciar la integración de los desarrollos de las neurociencias y las funciones ejecutivas en la educación inicial y básica, teniendo en cuenta algunas de las políticas públicas nacionales e internacionales de atención integral a la primera infancia y los años escolares siguientes.

Referencias bibliográficas

Robledo Castro, C., & Ramírez Suárez, G. R. (2023). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Referencia

Carlos Andrés Castillo Morales & Alejandra Catalina del Mar Agudelo Granada. ***Mentes en crecimiento: Un análisis del desarrollo de las funciones ejecutivas en el entorno escolar.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 159-161

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación

*Disney García Fernández⁵⁴
Patricia Mateus Bermúdez⁵⁵*

Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación es un libro publicado en el año 2024 por el sello editorial Octaedro, colección Universidad. Fue escrito por María Soledad Ramírez Montoya, Fabián Eduardo Basabe, Martina Carlos Arroyo, Irma Azeneth Patiño Zúñiga y May Portuguese Castro, pertenecientes al Grupo de Investigación Interdisciplinar Escalando el Pensamiento Complejo para Todos (Tecnológico de Monterrey, 2021), quienes mediante el proyecto Modelo Educativo Abierto para el Pensamiento Complejo plantean conceptos, ejemplos y herramientas digitales para una metodología pedagógica en el siglo XXI.

La obra presenta una investigación interdisciplinar vinculada a la tecnología con un modelo de educación cuyo eje principal es el pensamiento complejo, del cual Morin afirma que “surge de la fusión del pensamiento crítico y creativo” (citado por Montoya, 1990, p. 19), basado en la educación actual a través de la innovación en la era digital. El libro está constituido por cinco capítulos en los cuales los autores abordan la conceptualización del pensamiento complejo, muestran los horizontes para el desarrollo de este, la elaboración e implementación en los campos competentes para la transformación de nuevas generaciones.

El primer capítulo, *Conceptualizaciones de pensamiento complejo*, define la palabra complejidad, desde la etimología, como: “enrollar los cabellos, entrelazar, tejer y enlazar”. Es así como en este apartado se mencionan las interconexiones de las diferentes dimensiones de la realidad, comparadas como un tejido en lo personal, lo social, lo cultural, la perspectiva, lo institucional, lo tecnológico, lo familiar, lo histórico, lo biológico, lo emocional, lo político y lo económico. Presenta diferentes vías que se pueden vincular para un contexto dominado por las tecnologías digitales (camino, puentes, procesos, modelos y alternativas que llevan a una sociedad más plural), vincula las interacciones que se deben tener con personas e instituciones educativas con la teoría de la información, la teoría de la cibernética y la teoría de sistemas como el concepto de autoorganización que ayudan a definir el pensamiento complejo como un nuevo modelo que dé respuesta a las necesidades de una sociedad.

En segundo lugar, está el capítulo titulado *Nuevos horizontes hacia un modelo educativo de pensamiento complejo*, el cual trata de una investigación aplicada a un proyecto utilizando el modelo Educativo Abierto para el

54. Maestría en pedagogía y mediaciones Tecnológicas. IDEAD – Universidad del Tolima. dgarciafer@ut.edu.co
55. Maestría en pedagogía y mediaciones Tecnológicas. IDEAD – Universidad del Tolima. pmateusb@ut.edu.co

Pensamiento Complejo (OEM4C). A través de una página web comprendida en tres momentos: el primero es de investigación abierta, seguido de innovación abierta y finaliza con transferencia tecnológica, intercambiando conocimientos de ciencia y tecnología y buscando lo tecnopedagógico. La investigación ayuda a escalar el pensamiento complejo para pensar crítica y creativamente. Realizando encuestas a diferentes universidades, se concluye que el OEM4C es aprendizaje basado en competencias y aprendizaje para toda la vida, pues está elaborado por integrantes de disciplinas como educación, tecnología, administración, ingeniería, psicología y comunicación.

Por consiguiente, el tercer capítulo, *Modelo educativo abierto para el pensamiento complejo*, presenta los cuatro componentes que debe tener un modelo educativo (filosófico, teórico, político y proceso educativo). Además, piensa la reforma del razonamiento, planteando la práctica educativa como generadora de valor para la sociedad, movilizandole la competencia con la capacidad de integrar habilidades para el análisis, la síntesis y la solución de problemas a lo largo de la vida, logrando la transformación del entorno. Dicho modelo va dirigido a personas mayores de 17 años y al sector educativo, social, gubernamental y cultural. Su eje gira en torno a la robótica, la realidad virtual, lo social, entre otros aspectos, buscando una educación 5.0 desde sus experiencias con la interacción y la construcción social.

Los dos últimos capítulos, *Escenarios prácticos para escalar el pensamiento complejo con los objetivos del desarrollo sostenible* y *Luces de investigación de pensamiento complejo para el futuro de la educación*, agregan los campos de práctica para el modelo educativo abierto para el pensamiento complejo, apuntándole al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), en consideración se toman aspectos relevantes

como la educación inclusiva, energía asequible, mitigación de desigualdades y cambio climático con enfoques multidimensionales de manera que los estudiantes aprenden resoluciones reales, entretejiendo solución de problemas de su vida cotidiana a nivel ambiental, tecnológico, social, económico, político e investigativo para una educación futura de calidad y con capacidad para enfrentarse al rol de ciudadano aportando a mejorar la calidad integral del individuo. Además, utiliza el mundo virtual para potencializar el aprendizaje desde el pensamiento complejo.

De modo que, si usted pertenece a instituciones de carácter formativo, independiente del sector al que corresponda, y desea contribuir al mejoramiento académico, social, tecnológico, cultural y profesional de los ciudadanos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este libro le es de suma importancia, pues cumple con los objetivos para potencializar la investigación educativa, articulando varias disciplinas y confrontándolo con estrategias útiles y actualizadas para implementar en el siglo actual, generando la transformación requerida por la era digital.

En resumen, el texto propone la integración interdisciplinar para una educación de calidad, desde el pensamiento crítico, innovador y cooperativo; implicando la superación de obstáculos presentados en el diario vivir, haciendo una sociedad competente ante la transformación digital y los desafíos que se presentan a medida que nos sumergimos en una sociedad que exige nuevas maneras de ver el mundo.

Referencias bibliográficas

Montoya, M. S. (2024). *Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación*. Octaedro.

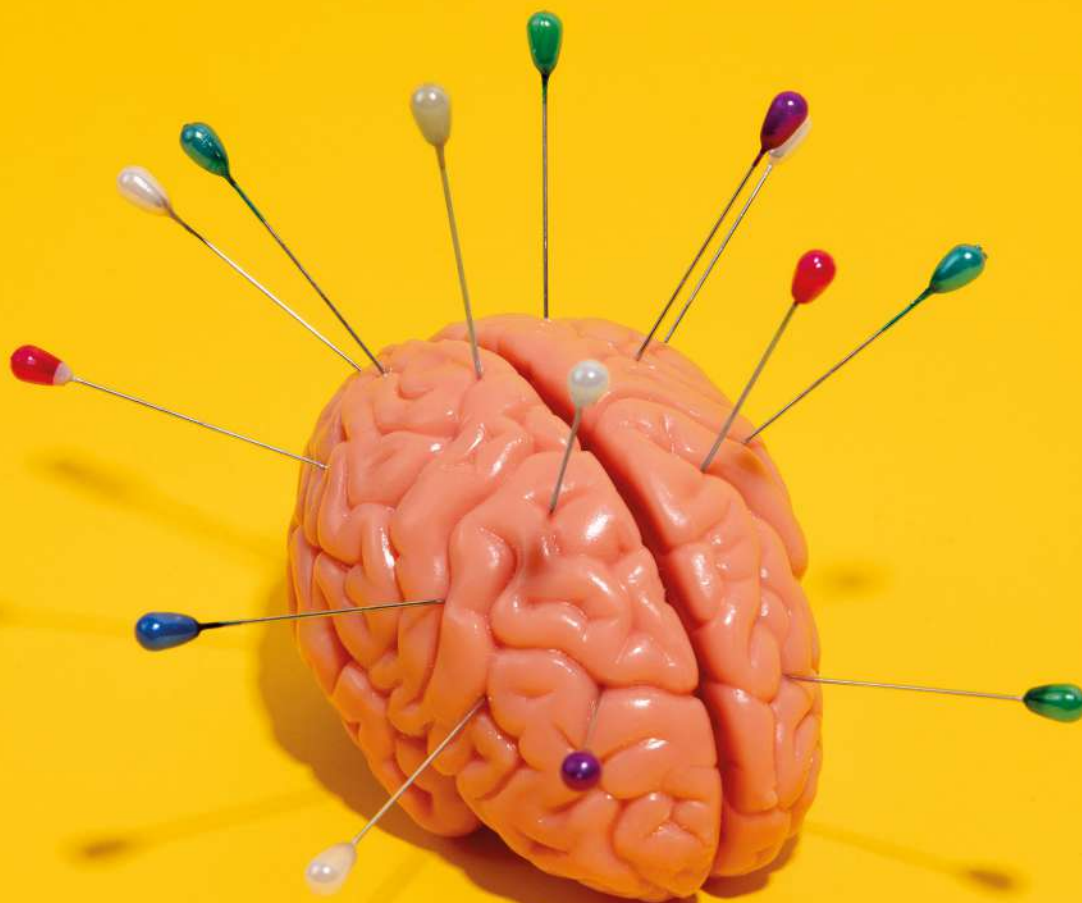
Referencia

Disney García Fernández & Patricia Mateus Bermúdez. *Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 162-164

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

**Instituto de Educación
a Distancia**