Revista Ideales - Ibagué, T. (Colombia) ISSN 2011 - 592x (Impresa) Año 2026 Vol. 21 - pp. 1 - 158
ISSN 2539 - 5211 (Electrónica) Año 2026 Vol. 16 - pp. 1 - 158

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad del Tolima

Conocimiento que transforma

INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ideales

Otro espacio para pensar

Revista Ideales

Otro espacio para pensar

ISSN 2011 - 592X (Impresa)
Año 2026 - Vol. 21 - No. 21

ISSN 2539 - 5211 (Electrónica)
Año 2026 - Vol. 16 - No. 16

Jonh Jairo Méndez Arteaga
Rector

Enrique Alirio Ortiz Guiza
Vicerrector Docencia

Germán Sánchez
Vicerrector de Desarrollo Humano

Germán Rubio Guerrero
Vicerrector Administrativo

Consuelo Arce González
Vicerrector de Investigación-Creación,
Innovación, Extensión y Proyección Social

Marien Alexandra Gil Serna
Directora IDEAD

Directora - Editora

Dayanis Vanessa Contreras
Universidad del Tolima - IDEAD

Comité Editorial

Mg. Camilo Jiménez
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Marien Alexandra Gil
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Nelson Romero Guzmán
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Carlos Arturo Gamboa
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Luis Fernando Abello
Instituto de Educación a Distancia

Comité Científico

Dr. Gerardo Montoya de la Cruz
Universidad de Antioquia

Dra. Cecilia Soledad Carrera
Universidad Nacional de Córdoba

Dra. Blanca Ligia Quintero
Cootradecun

Apoyo de revisión y estilo: Carlos Arturo Gamboa B.

Soporte académico: Grupo de investigación Argonautas

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
Dayanis Vanessa Contreras Durán

Algunos relatos de maneras de leer: literatura, artes plásticas y turismo comunitario.....9
Edgar Andrés Leal Gil
Andrea Jovanny Ardila Marín
Sandra Patricia Valencia Pérez
Lucy Reyes Falla
Álvaro Dairo Vásquez Díaz

El texto epistolar en la novela *Recuerdos del río volador* (2022) de Daniel Ferreira.....18
Oscar Andrés Maldonado

Estudios culturales, crítica literaria y teoría de género: intersecciones, debates y transformaciones contemporáneas.....24
Germán Andrés Santofimio Rojas

Educación inclusiva y estilos de aprendizaje: Reflexiones para una práctica pedagógica transformadora 35
Didier Antonio Trujillo Méndez
Violedy Andrea Jiménez Cardozo
Nasly Siomara Trujillo Méndez

Mercados locales y sostenibilidad de la caprinocultura en América Latina: estado del arte.....40
Jorge David Vásquez Díaz

Indicadores microbiológicos en un suelo bajo el dosel de árboles de *Gmelina arborea* en una silvopastura.....47
Alexander Correa
Jairo Mora-Delgado
Indira Isis García

El arte como mediador lúdico-pedagógico para el desarrollo de una conciencia ambiental en la educación inicial.....55
Verena Patricia Franco Escorcia
Zulay Patricia Ayala Ávila
Yareli Lisbeth Arzusa
Verónica Del Carmen Ahumada Medina

Crisis ética de la imagen: neocolonialismo de la IA y la resistencia analógica en las redes sociales.....59
Carlos Mario Piragua Rúgeles

Seguridad digital en la primera infancia: mediación adulta, alfabetización digital y educación preventiva.....66
Javier Esteban Colorado Carvajal
Luz Amanda Ruiz Cardozo

Salud mental, ética profesional y violencia institucional en el sector salud.....71
Oscar Eduardo Leal Terranova

La U de pie: por qué la educación superior –presencial y virtual– prevalecerá ante la inteligencia artificial.....78
Marinella Oviedo Castillo

La despedagogización del currículo: entre la técnica y la eficiencia.....84
Luisa Fernanda Barrios
Luz Stella Guerrero Peralta

Efecto del acceso oportuno al tratamiento antirretroviral sobre resultados clínicos en pacientes con VIH..... 92
Cristian Donaldo Triana González
Elizabeth Fajardo Ramos
Ángela María Henao-Castaño

La IA generativa como alternativa para crear aplicaciones *offline* de lectoescritura en la escuela rural del Tolima.....102
Edwin Flórez Perdomo

La cultura macoquera: una visión literaria de la oralidad y el verso en la danza tradicional del atlántico..... 112
Breisy Paola Patiño Lemus

La práctica pedagógica como travesía: una mirada sobre la incidencia de las prácticas profesionales y la didáctica de los profesores en formación.....120
Ingrid Yahaira Castro Ramos
Angy Xiomara Valdés Ibáñez
Edwin Heberth Ruiz García

Entre emociones y colores: la pintura como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la primera infancia.....129
Adriana Lagos Tovar
Andrea Ruiz Santana
Luisa Fernanda Hernández Torrijos

Habitar el cuerpo una experiencia más allá de aula..... 136
Carmen Cristina Garzón González
“Besacalles” y “Maternidad” de Caicedo: una mirada desde la violencia basada en género.....142
Kevin Castaño Macana

La era digital del análisis del discurso: una mirada a través de los idiomas y la inteligencia artificial.....151
Cindy Garzón Monroy
Freddi Esfaide Cifuentes Mejía

***Entre el recuerdo y el olvido*: La novela colombiana retratando la historia de un país**.....153
Valeria Valentina Sarabia Vargas
Angie Paola Beltrán Cruz

El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad.....156
Frank Sebastián Guarnizo
Paola Andrea Rodríguez Triviño

Presentación

La Edición, Número 21, de la *Revista IDEALES – Otro Espacio para Pensar*, conjuga una diversidad de artículos que dibuja campos de pensamiento que no solo son capaces de producir algún saber, sino que reflexionan sobre sí mismos. Dichos documentos se centrarán en la crítica literaria, estudios culturales, pedagogía, salud pública, microbiología de suelos, reflexión de la estética, teoría del género y análisis del discurso digital, entre otros. Estas múltiples maneras de ver el mundo, de reinterpretarlo, no se resumen a una dispersión de contenidos; al contrario, es allí donde damos significado a nuestra función, tejiendo puentes entre saberes y conocimientos que difícilmente se reúnen en otros espacios.

A pesar de la pluralidad que se concentra en ella, hay un hilo que sostiene muchas de las discusiones dentro de esta edición, es *la irrupción de la inteligencia artificial generativa* en los discursos, cultura, educación y comunicación, y tal vez sus conclusiones no tienen puntos de encuentro, pero sí en la finalidad misma del quehacer humano: qué maneras de resistencia, humanidad y pedagogía se van a sostener cuando la tecnología redefina las formas de concebir el conocimiento y la creación humana.

Un número considerable de artículos centra su atención en la pedagogía: el currículo, las prácticas docentes y los estilos de aprendizaje, para debatir cómo se enseña y se aprende cuando la diversidad, la conciencia ambiental y el desarrollo socioemocional llegan a nuestras aulas. También surgen perspectivas que ofrecen otras formas de contemplar la literatura, las artes plásticas, la danza, el turismo comunicativo y la novela colombiana. Estos temas de interés considerable, como las violencias basadas en el género y la forma de habitar el cuerpo, abren nuevos hitos en el diálogo entre la crítica literaria, la teoría de género y la transformación social.

Igualmente, dar un agradecimiento especial a las diferentes autoras y autores que hacen posible esta edición; su trabajo y dedicación sostienen este espacio digital y físico desde la pluralidad. Los invitamos a recorrer estas páginas con la misma curiosidad crítica que las hizo posibles.

Finalmente, se informa a los escritores y lectores que actualmente nos encontramos reestructurando algunos aspectos de la Revista, en cuanto a la conformación de sus Comités (Editorial y Científico), así como en algunos aspectos de la construcción de los espacios de la publicación, que serán debidamente socializados. Todo esto con el fin de adaptar nuestra publicación a los nuevos escenarios del conocimiento, los retos del presente y la evolución en los temas base que constituyen esta publicación durante cerca de 18 años de existencia.

Dayanis Vanessa Contreras Durán
Directora

Algunos relatos de maneras de leer: literatura, artes plásticas y turismo comunitario[1]

Edgar Andrés Leal Gil[2]
Andrea Jovanny Ardila Marín[3]
Sandra Patricia Valencia Pérez[4]
Lucy Reyes Falla[5]
Álvaro Dairo Vásquez Díaz[6]

Apertura

El proyecto Maneras de leer: el mundo, la vida busca que los niños, niñas y jóvenes de algunas zonas vulnerables de esas ciudades generen nuevas comprensiones del mundo y de las maneras de vivir y convivir en él y con los otros. Se plantea este proyecto desde una mirada interdisciplinar que busca vincular y poner en diálogo los diversos saberes de algunos programas de pregrado del IDEAD de modo que de manera conjunta los estudiantes de los programas ya mencionados, con el acompañamiento de un docente por CAT, diseñen talleres que pongan en diálogo las diferentes miradas y disciplinas contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación y, en consecuencia, a reducir las desigualdades.

La aplicación de los talleres con perspectiva ética en algunas zonas empobrecidas de las ciudades de Ibagué, Pereira y Girardot tendrá efectos positivos en las maneras como algunos niños, niñas y jóvenes de esas poblaciones amplían sus comprensiones del mundo. Además, mejorarán las maneras de vivir y convivir en él y con los otros. Estas nuevas miradas contribuyen también a relacionarse de mejores maneras con los procesos académicos y formativos, mejorando la calidad de la educación y, por consiguiente, reduciendo las desigualdades.

Así mismo, se lee con unos pasos que se dan recorriendo las calles, con una escucha atenta que recibe palabras guiadas y las convierte en imagen. Con esta mirada se busca fortalecer los procesos de proyección social del IDEAD y posibilitar este tipo de proyectos como modalidad de grado para los estudiantes.

Por otra parte, es preponderante que, desde la participación de estudiantes de diversos programas de pregrado en este proyecto, estos encuentren una opción de grado. El producto resultante, como los cuadernos pedagógicos, se

---

1. Este texto es producto del proyecto de proyección social: “Maneras de leer: el mundo, la vida” del IDEAD – Universidad del Tolima
2. Profesor catedrático de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del IDEAD.
3. Estudiante de Licenciatura en Educación Artística.
4. Estudiante de Licenciatura en Educación Artística.
5. Estudiante del programa de Administración Turística y Hotelera.
6. Estudiante del programa de Administración Turística y Hotelera.

convierte en una manera de divulgar este trabajo con las comunidades desde una perspectiva interdisciplinar, y esperamos seguir con ese hilo de experiencias que nos ha llevado por este camino a conocer y reconocer la importancia y belleza de Villa Restrepo. No solo funciona como registro de lo realizado, sino que es también una forma de darle apertura a los impactos realizados y los alcances que tienen los programas de pregrado de la Universidad del Tolima desde iniciativas que vinculan la proyección social con la investigación.

Maneras de leer entre relatos y cartas

Inician las maneras de leer. De leer el mundo y la vida desde una perspectiva singular. Leer desde una mirada del turismo, pero no de cualquier turismo, un turismo popular, responsable, consciente y crítico.

Punto de encuentro: la biblioteca del cañón del Combeima. Más de 20 niños, niñas y adolescentes a la espera. Los niños y adolescentes están sentados en las mesas de lectura. Algunos tienen libros, otros conversan y los talleristas están listos para iniciar esta primera sesión, que es inaugural y especial. Es el primer encuentro y contacto con quienes van a aprender a leer, pero en realidad serán ellos quienes enseñen a mirar y escuchar de otra manera.

El saludo de bienvenida marca el inicio. Saludo acompañado de indicaciones, puesto que este primer taller se llevará a cabo fuera de la biblioteca, fuera de un espacio cerrado. El lugar de lectura será el paisaje, el territorio, el afuera. En ese sentido, se lee no solo con la mirada, sino con todo el cuerpo, con unos pasos que se dan recorriendo las calles, con una escucha atenta que recibe palabras guiadas y las convierte en imagen, con la mirada que se levanta y se dirige a un horizonte verde y accidentado que nos anuncia que estamos en una región casi acuática. El agua es el protagonista con las montañas y, como unión de estos dos elementos, de fondo el nevado.

Las calles nos esperan; seguimos al guía que amablemente nos llevará por senderos no solo naturales, también culturales, que narran un territorio, que recuperan historias y proyectan otras. Un grupo de niños, adolescentes y mayores comienza a recorrer Villa Restrepo, a pesar del cielo gris y una llovizna que cae, como anuncio de que estamos en el valle de las aguas y que la presencia de Ibanasca sigue allí.

La llovizna no detiene el recorrido; la primera estación es cualquier lugar desde donde se pueda divisar la montaña. Requerimiento: Levantar la mirada y dirigirla al horizonte. En la montaña hay unas escrituras que podemos leer; son marcas trazadas e identificadas como accidentes que en ocasiones han sido catastróficos para la zona, pero que también muestran que es el agua lo que sostiene el paisaje como si fuese una base móvil. Sin embargo, la montaña no solo está marcada por fallas. También está escrita con letras naturales que se convierten en cascadas e hilos de agua que bajan desde siempre. Estos elementos anuncian que es una región vital que abastece los lugares que recorre. El agua es vida; es un bien esencial; estamos recorriendo un espacio vivo que hay que preservar y cuidar, es decir, relacionarnos con respeto.

De los accidentes de la montaña, pasamos a la segunda estación. Una escultura hecha en madera que representa a Ibanasca nos espera en el parque. Allí frente al nevado como si fuese un espejo se encuentra esta presencia, este mito que nos habla del origen de donde nos encontramos. La escultura es del maestro Edmundo Faccini y presenta una figura antropozoomorfa. Ser humano y animales coexistiendo armónicamente. En sí, esa obra de arte es una invitación a leer, a descifrar los rostros, las formas, los símbolos que la conforman. Incluso, surge la pregunta por su ubicación: ¿cuida el nevado a Ibanasca

o Ibanasca es cuidada por el nevado? De igual manera, la historia de Ibanasca no solo nos habla del origen de su relación con el nevado, también, nos cuenta relatos que han ido siendo olvidados de esos que habitaron estos lugares hace miles de años y que solamente nos dejaron sus mitos como vestigio de su paso por el mundo. Ibanasca fue una mujer valerosa, una líder fuerte que se resistió a la colonia, que los combatió y por su rebeldía pagó un alto costo: morir quemada viva, no obstante, esa flama sigue encendida y nos recuerda su rebeldía, su valentía, su fuerza que sigue presente en el territorio. La escultura de Ibanasca es un recordatorio, no podemos olvidar nuestro origen, de donde venimos, porque eso, tal vez, nos devele el camino que debemos tomar.

Soy un espíritu del bosque

Villa Restrepo, septiembre 3 de 2025

Luego de pasar varios días investigando sobre Ibanasca, de ir y venir de la biblioteca, tener en cuenta lo explicado previamente por Jonathan Ávila nuestro guía y obviamente, las experiencias que hemos hablado con la señora Lucy y don Álvaro; nuestros compañeros en esta aventura y defensores de este bello territorio y las narraciones de don Nelson Lombana director de la Biblioteca Pública Cañón del Combeima, me llegó el momento de pensar: ¿cómo voy a trabajar la actividad? la incertidumbre de ¿si asistirán los niños? ya que el día anterior había llovido y ese miércoles estaba un poco gris.

Al fin el día esperado, llegó el miércoles y es mi turno de dictar el taller. Alisté todo temprano (colores, escarcha, pegamento, cinta, las diferentes imágenes de Ibanasca) me dirigí a tomar el transporte, allí algunos de los jóvenes que asisten al taller terminaban su jornada escolar y se dirigían a sus casas; me preguntaban: ¿qué vamos a hacer hoy? nos cambiamos y ya nos vemos. Arribé a la biblioteca y el saber que cuento con la amabilidad, la disposición de don Nelson y la señora Lucy (ella es la primera en llegar del grupo) me da la tranquilidad para explicarles mi idea del taller de hoy.

En esta ocasión, contamos con la compañía del profe Fabián (El Tigre) de la U.T, quien impulsado por lo que hablamos sobre el proyecto; se animó a disfrutar del paisaje de Villa Restrepo, además, decide hacer parte de este ejercicio. Al llegar el profe Andrés trae consigo su maletín lleno de materiales para trabajar no solo en esta ocasión, sino los demás talleres.

Antes de las 4 p.m. empiezan a llegar los niños, retomamos lo que antes habíamos visto durante el recorrido turístico en el taller anterior a cargo de Lucy y Dairo; hablamos sobre lo histórico, lo tradicional y lo geográfico de la región, dando entrada al tema central: Ibanasca y los tótems representados por el maestro Edmundo Faccini Montero, quien, de nacionalidad colombo-italiana, tenía raíces tolimenses, hijo adoptivo de Villa Restrepo. ¡Ah! y en esta actividad artística, contamos además con la grata compañía de su hijo Raimi Faccini quien también fue partícipe con su dibujo.

En el grupo seguimos hablando ahora sobre la tribu de los pijaos, el tótem de Eloím, del tótem de Juntas, reconocer la imagen y tratar de descifrar que encontramos en ellas y el porqué de sus nombres; obviamente de Ibanasca y su relación con la lucha por defender esta región me permitió explicar cómo nuestros ancestros mezclaban lo humano y las habilidades animales, su fuerza contra la lucha española; la cosmogonía de nuestra cultura donde se daba vida a elementos de la naturaleza como el viento, el agua, la luna, etc.

Ahora sí, a pintar dibujar y contar historias, imaginar cómo a través del arte podemos hacer creaciones nuevas; las narraciones de mitos leyendas por parte de los niños, la intervención

del profe Fabián quien dio el suspenso a partir de una historia de su infancia y don Dairo también aportó relatando sus aventuras. La invitación es; a ser conscientes de lo privilegiados por vivir aquí y como espíritus libres del bosque; ¿cómo lo representaríamos de nuestra imaginación? o ¿puedes crear una versión nueva de Ibanasca u otro ser mitológico? Por eso relacionamos la historia, nuestra imaginación y punto de vista propio, por lo que se pueden sumar otras características o qué elementos a nuestro personaje principal y por qué.

Así que, organizados en sus mesas, los materiales a la mano, la imaginación fluyendo a grandes y chicos, todos participaron, preguntaron, compartieron entre ellos sobre el tema.

Mil gracias, compañeros por participar leyendo el mundo desde el arte, ser por permitirse por un momento crear como niños dibujando y pintando desde su imaginación.

Andrea

Mi cuento en Villa Restrepo: así habito mi territorio

Quiero expresarles lo que significó para mí la experiencia que vivimos en el taller de cuento creativo en la biblioteca de Villa Restrepo.

Mi intención al realizar el taller iba mucho más allá de un ejercicio literario. En ocasiones la intención no siempre se conjuga con el objetivo final. Y allí se trabaja siempre con la expectativa. Pero esta vez pude evidenciar, que no solo fue el trabajo juicioso de todos los participantes, sino que se logró abrir un espacio, donde las voces y la imaginación de niños y adultos pudieran dar forma a sus creaciones, inspirados en su vida cotidiana, las experiencias personales y por supuesto, las vividas en los talleres del proyecto, maneras de leer, del cual hacemos parte.

También es valioso reconocer, que no todos pudieron inspirarse en el momento, o que algunos decidieron entregar en silencio lo que escribieron o sintieron con su creación. Considero que, en ese contraste, también está la riqueza de lo que hacemos; no buscamos forzar la palabra, sino abrir la posibilidad de que surja, cuando cada uno esté preparado. Incluso el silencio tiene un lugar importante en la creación, porque guarda y madura lo que algún día puede convertirse en historia.

Al invitar a escribir, a crear con las letras, con las palabras, invitamos a reflexionar sobre lo que pensamos, lo que sentimos, y en consecuencia, abrir la puerta a la creatividad y el pensamiento crítico, dos fuerzas que nos ayudan no solo a imaginar mundos posibles, sino también a mirar y valorar el entorno en el que vivimos, y que al final son historias que se entrelazan.

Me parece esencial seguir sembrando en las nuevas generaciones estos encuentros llenos de ideas, donde ellos puedan darle valor al lugar donde viven, reconocer la riqueza de la vida cotidiana y descubrir que cada rincón de su entorno puede convertirse en un escenario para contar.

Los libros han hecho parte fundamental desde mi infancia, en mi colegio y aún siguen vigentes, por ese motivo considero no desfallecer en seguir motivando a los niños y jóvenes a las buenas lecturas, a guardar un equilibrio entre el beneficio de la tecnología y la maravilla de leer en físico, subrayar, el olor de sus páginas, lo bello de una buena ilustración y sobre todo, una charla en torno a la temática; que no es más que volver a la ancestralidad de reunirnos y escucharnos.

Agradezco a todos inmensamente la entrega en esta bella experiencia, que más que un proyecto académico, se ha convertido en la oportunidad de brindar lo mejor de cada uno a una comunidad que nos ha acogido con gran disposición y cariño.

Sandra

Herbario: un collage del territorio

Hoy quiero compartirles algo muy especial, hoy disfrutamos del quinto taller del Proyecto Maneras de Leer. Aunque con el temor natural que se tiene antes de cada encuentro, los niños siempre me confirman que están dispuestos a hacer parte de experiencias nuevas y de aprender de una forma diferente y ahora más compenetrados con nosotros (los que dirigimos los talleres). Se nota la emoción al llegar a la biblioteca.

Mi propósito en esta ocasión era trabajar un collage donde se reflejara lo bello del territorio, pero a la vez, unir lo que habíamos aprendido y reconocido en el encuentro anterior a cargo de Lucy y Álvaro. Dentro de mi cabeza surgía la pregunta ¿Por dónde inicio y cómo? Quiero que el trabajo de los niños sea divertido, que sigamos con ese hilo de experiencias que nos ha llevado por este camino a conocer y reconocer la importancia y belleza de Villa Restrepo, de mitos y leyendas, de bosques encantados arrullados por el agua del río, de la belleza de los humedales y qué decir del incomparable canto de las aves. ¿Cómo plasmar todo esto en una hoja?

En la mañana, salí de mi casa tratando de hallar cerca hojas secas, semillas o algún recurso similar para hacer mi propio collage que sirviera de referencia para los más pequeños que tal vez no estaban familiarizados con el término. Me permití llevar imágenes, que sé, no encontrarían fácilmente en revistas. Imprimí una imagen de Ibanasca diferente a la que ya ellos conocen, animales nativos y que reconocen como zarigüeyas, guatines, aves de muchos colores, colibríes, paisajes de Villa Restrepo y Juntas, la imponencia del nevado del Tolima, ríos, árboles y mariposas.

Ya reunidos y con los materiales para trabajar gracias a Lucy, al profe Andrés damos las primeras instrucciones: “Niños, vamos a hacer un recorrido por el parque recogiendo hojas secas, semillas, plumas, material reciclado, todo aquello que podamos usar para recrear nuestro territorio. Muy importante sin dañar la naturaleza”.

Ahora imagínense esta escena: arrancamos felices para la plaza principal. En una bolsa los niños iban depositando raíces, hojas secas, flores, plumas, tronquitos. Era muy gratificante verlos cómo entre ellos se mostraban los objetos diciendo: “yo encontré esto y sé en que lo voy a usar”. Luego de dar la vuelta al parque, sobre una mesa de la biblioteca se esparcieron todos los elementos recolectados, junto con las imágenes que llevaba. Iniciando la creación artística y para hacer más interesante la experiencia se usó música de fondo con sonidos de la naturaleza, para que de alguna manera se pudiera dar un ambiente similar al de la reserva. Corrían por el salón con los materiales, cada uno pasaba por el pegante para armar su collage, la participación de grandes y chicos me encanta, porque volvemos a ser niños por un momento y se notaba que estaban muy contentos disfrutando de la actividad.

Al final, los resultados no podían ser mejores, todos contentos entregando su trabajo y explicándome cómo lo habían elaborado. Fue indescriptible ver el esfuerzo, la creatividad de todos, el trabajo en equipo y más allá de lo artístico, es más valioso ver ese sentimiento en cada uno haciendo referencia a su territorio y cómo se notaba el sentido de pertenencia; ahora expresado en un collage.

En esta carta, la escribo con gran emoción, porque el resultado fue maravilloso, más de lo que podía esperar y no sería posible sin el apoyo y participación de Lucy, Álvaro, Andrés, Sandra, el acompañamiento de don Nelson y los niños que ya cada miércoles esperan ansiosos qué van a trabajar y qué será el refrigerio.

Con Cariño y gratitud. Andrea Jovanny

Turismo rural comunitario

Llegamos a nuestro taller que realizaremos esta vez en el aula de la biblioteca del lugar, no sabía, pero imaginaba que era un poco difícil retener la atención de los niños en una especie de clase o exposición que tenía un componente de introducción al turismo comunitario o rural, sin embargo se trató de captar su atención con dos carteleras que resumían lo que eran el patrimonio cultural material e inmaterial y patrimonio natural de Villa Restrepo, los asistentes estaban expectantes por cuanto ya están familiarizados con los componentes y atractivos del lugar, la exposición estuvo a cargo de la compañera Lucy Reyes, quien a fuerza de repetir que los sitios de interés del pueblo son la imagen de Ibanasca, que se yergue majestuosa en el parque, la corregiduría del pueblo, la iglesia de San Pío X, la pileta bautismal que algunos desconocían dónde se encontraba, se dieron cuenta que está ubicada adentro de la iglesia, al lado izquierdo y que fuera rescatada por el presbítero que oficia actualmente en el pueblo, la biblioteca pública que se ha convertido en nuestro centro de enseñanza o de reuniones para este proyecto, el parque central, la escuela de niños, la casa de la cascada, atractivo por ser la única casa de tabla parada que aún queda en el pueblo, la casa de la cultura, el cementerio de San Pío X y el que alguna vez fuera el colegio Instituto Técnico Ambiental Combeima y que hoy es feriado por el gobierno municipal, según comentarios de los habitantes del lugar.

Así las cosas, los niños mostraron gran interés por todo el repertorio que les contaba Lucy, llegó el momento de pasar al tema del patrimonio cultural inmaterial, las tradiciones, los mitos y leyendas, el paseo obligado por la gastronomía auténtica del territorio que sigue siendo la comida y los platos típicos del Tolima, porque a veces olvidamos que hacemos parte del Tolima y sus leyendas, Álvaro Dairo inició su exposición preguntando a los asistentes por los platos típicos de la región, como es el famoso tamal tolimense, la lechona, aquí algunos niños negaron haber consumido el plato insignia de los tolimenses, sin arroz por supuesto, para no exacerbar los ánimos de los coterráneos, el sancocho del cañón que ya es bastante conocido por los visitantes y locales que para los que no saben es una sopa que se hace con base en la costilla de res, gallina criolla y con diversas clases de tubérculos y raíces, tampoco puede faltar el plátano, la mazorca y el cilantro como adobo, según encuestas realizadas en el cañón del Combeima, es el plato más vendido en los más de cien restaurantes.

No podemos olvidar la trucha, los dulces de pico de oro y por supuesto las almojábanas con aguapanela de Villa Restrepo, el chachafruto o balú es un fruto casi olvidado pero que fue uno de los más consumidos por nuestros padres y abuelos en diversas preparaciones, guisados y en delicioso jugo o sorbete con leche de vaca. Así mismo se habló de los bailes tradicionales como el sanjuanero, el bambuco y por supuesto la cumbia que es transversal a toda Colombia, recordamos el Festival Folclórico Colombiano que se celebra en junio de cada año con la presencia de cientos de visitantes, los desfiles de las reinas y matachines, las fiestas de San Juan y San Pedro que llevamos tan arraigados en nuestra cultura. No terminaba de hablar Dayro y la palabra pasaba rauda a la voz de Lucy quien se dedicó a exponer el tercer punto de nuestra disertación, el patrimonio natural del territorio en cuestión, las diferentes flores que se encuentran diseminadas por toda la región, los anturios, que son de las flores que más le gustan a Lucy, aunque ella nunca lo haya dicho, se le nota en la mirada su predilección por dichas flores: orquídeas, heliconias, margaritas, y las flores preferidas de mi tía Bertha, los claveles, de ahí, saltamos al árbol cuya flor se encuentra en el billete de cien mil pesos, el Sietecueros, otros árboles como los guayacanes, ocobos —insignia de Ibagué—, cámbulos, samán, nogal, y cómo olvidar la palma de cera; recordamos

la caminata a la reserva natural de Pluma de Corcovao, el imponente nevado del Tolima, las quebradas y cascadas del lugar, y la diversidad de fauna local como la zarigüeya, las ranas, la serpiente Rabo de ají, los diversos pájaros como el colibrí, el Barranquero y otros.

Todos estuvieron muy atentos a las definiciones de visitantes, excursionistas y turistas, agroturismo, fotografía rural y así se explicó el turismo rural o comunitario, las vivencias místicas y fundamentando las bases para una actividad turística responsable y sostenible en la localidad de Villa Restrepo.

Lucy Reyes y Álvaro D. Vásquez.

Consideraciones inquietantes: desde la literatura infantil

A nivel general, el proyecto "Maneras de leer el mundo y la vida" permitió reconocer la lectura como una herramienta viva, cercana y transformadora dentro de la comunidad de Villa Restrepo. Más allá de los libros, se evidenció que leer también es interpretar la realidad, compartir experiencias y construir sentido colectivo. La participación activa de niños, jóvenes y adultos demostró el interés por espacios culturales que fomenten la imaginación, la expresión y el pensamiento crítico.

En relación con los talleres literarios que desarrollé, enfocados en el cuento, el relato y la fábula, se concluye que cada uno de estos géneros permitió abordar distintas formas de narrar y comprender la vida:

El cuento facilitó la exploración de la creatividad, la construcción de personajes y la expresión de emociones, permitiendo a los participantes imaginar y recrear mundos posibles.

El relato promovió la narración de experiencias personales y colectivas, fortaleciendo la memoria, la identidad y el valor de la palabra propia.

La fábula permitió reflexionar sobre valores, enseñanzas y comportamientos, generando espacios de diálogo en torno a la ética, la convivencia y el aprendizaje a través de historias simbólicas.

Estos espacios no solo fortalecieron habilidades lectoras y comunicativas, sino que también promovieron la escucha, el respeto por la voz del otro y la confianza para expresarse.

Desde mi formación como estudiante de la Licenciatura en Educación Artística, este proyecto representó una experiencia profundamente significativa. Me permitió comprender la educación artística como un campo transversal que dialoga con la literatura, la cultura y la vida cotidiana. Aprendí a adaptar estrategias pedagógicas según el contexto, a leer las dinámicas del grupo y a reconocer el arte como un medio para generar encuentros humanos y procesos de transformación social.

El contacto con la comunidad de Villa Restrepo fue fundamental, ya que me permitió valorar sus saberes, sus historias y su disposición para aprender y compartir. Esta interacción fortaleció mi sensibilidad social y reafirmó la importancia de una educación contextualizada, cercana y participativa.

Desde las artes plásticas

Llevar este proyecto a la comunidad rural, permitió el fortalecimiento y acercamiento de los procesos de la Universidad del Tolima en cuanto a proyección social del IDEAD; a la integración de saberes y experiencias, articulando diferentes programas de pregrado en un diálogo constructivo que enriquece la práctica pedagógica.

Haciendo que espacios como "Maneras de leer el Mundo y la Vida" lleguen a niños de

diferentes sectores no solo de Villa Restrepo; sino de veredas aledañas como Llanitos, Pastales, Juntas, entre otros, permitiéndonos el diseño de talleres interdisciplinares que fuera del contexto educativo tradicional y haciendo uso de recursos como la Biblioteca Cañón del Combeima como punto de encuentro, permita conectar la pedagogía, lo ambiental y ancestral enriqueciendo los saberes.

Como resultado, del trabajo conjunto entre las artes plásticas, el turismo responsable y sostenible; complementado con la literatura; se ha generado en los niños de la comunidad de Villa Restrepo una nueva comprensión sobre el entorno. Donde aprendimos un nuevo lenguaje, una nueva forma de leer el territorio a través de lo artístico y lo ecológico; convirtiendo estas, en herramientas que facilitan la interpretación de las raíces culturales y sociales del territorio Pijao.

Por consiguiente, estos espacios de expresión crearon un ambiente artístico que permitió que los niños, niñas y jóvenes se reconozcan en su mundo y validen su propia identidad frente a la de los demás; pasando de una observación pasiva de lo cotidiano a una interacción estética y consciente de su territorio. Fomentando el respeto por la alteridad; a entender que existen múltiples perspectivas de vida, lo cual es el primer paso para una sana convivencia y enorgullecerse de sus raíces.

La evidencia de esta experiencia ha dejado una huella inmensa tanto para nosotros que llevamos a cabo este proyecto, como para la comunidad, creando un lazo fraterno muy fuerte, que esperamos trascienda a otros programas de la universidad y llegue a otras comunidades dejando huellas que transforman, despertando la conciencia creativa y entender a los niños como sujetos activos y orgullosos de su comunidad. “El arte no solo representa el mundo; lo habita y lo dota de significado desde la mirada de quienes lo protegen”.

Desde el turismo

Después de realizados los talleres de “Maneras de leer el mundo”, concluimos que el turismo que se viene desarrollando en el sector del Cañón del Combeima en Ibagué, no fue planificado y no se involucró a la comunidad local antes de ejecutarlo, lo que conllevó a unas actividades propias de turismo de forma desorganizada y por consiguiente afectó negativamente el concepto que se tiene de “comunidad”.

El medio ambiente y en general la biodiversidad que ostentaba el cañón del Combeima se ha visto afectada por las actividades de turismo, pues no se tiene en cuenta la capacidad de carga del sector lo cual genera traumatismos en la movilidad, especialmente en la desaforada afluencia de vehículos automotores (carros y motos) que obviamente contribuyen a la contaminación auditiva y del aire.

Las comunidades que habitan a orillas del río Combeima que son las mismas a la orilla de la carretera o vía principal, no cuentan con servicios básicos como acueducto con agua potable y conectividad. Las vías, no son adecuadas para la movilidad de personas y otras formas de transporte como la bicicleta o las patinetas eléctricas, pues carecen de berma o zona peatonal, las personas que lo hacen ponen en riesgo la vida.

En el primer taller que se realizó con los niños y jóvenes participantes, observamos que desconocían la identidad del territorio de Villa Restrepo, los atractivos naturales y el patrimonio cultural - material e inmaterial - de su entorno. En el desarrollo del taller, los niños pudieron aprender acerca de los valores patrimoniales que hay en el territorio. Los niños aprendieron a identificar lugares, que antes eran parte del paisaje, como atractivos naturales tales como el volcán nevado del Tolima, el río Combeima y las diferentes quebradas y cascadas que lo nutren, las fallas geológicas, las palmas de cera,

las montañas que conforman el cañón al igual que la fauna, como el pájaro barranquero y la flora.

Los niños vieron que existen diversos ecosistemas y que son ellos quienes deben promover la importancia y el cuidado de estos al igual que la fauna silvestre.

Aproximadamente 20 niños de la comunidad se formaron como vigías de la lectura y el territorio y plantó el semillero de los futuros intérpretes ambientales locales, se buscó garantizar el relevo generacional en la guianza local, los niños ya no ven sus tradiciones como algo sin importancia sino como un recurso para su educación.

Se realizó con los niños un mapeo del territorio, saliendo del parque y del monumento de Ibanasca, pasando por la Iglesia del lugar, su biblioteca, la casa de tabla parada, la casa de la cultura, el cementerio y la cascada "El Salto", son aquellos lugares que reconocen como propios, se construyó una ruta turística diferente a las convencionales, con la tienda de "Don Luis", y la escuela cerrada.

Referencia

Edgar Andrés Leal; Andrea Jovanny Ardila Marín; Sandra Patricia Valencia Pérez; Lucy Reyes Falla & Álvaro Dairo Vásquez Díaz. ***Algunos relatos de maneras de leer: literatura, artes plásticas y turismo comunitario***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 9-17

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

El texto epistolar en la novela *Recuerdos del río volador* (2022) de Daniel Ferreira

Oscar Andrés Maldonado[7]

Abordar los géneros discursivos que se presentan dentro de las narrativas literarias implica un ejercicio de lectura sobre las construcciones contextuales, subjetivas y socioculturales de los personajes. Cada fragmento que remite a la escritura o la lectura de una carta, un diario, una crónica o un testimonio se relaciona con una construcción profunda del sujeto que suele manifestar aspectos sociales, psicológicos, éticos e intersubjetivos con los que un lector se llega a identificar. Esto significa que, al abordar los géneros discursivos que se presentan en la ficción, se focaliza en una revisión no solo del tipo de texto que se utiliza a modo de técnica, sino cómo esta misma técnica literaria dota de profundidad a personajes que se retratan conmovidos, a la vez que manifiestan su percepción sobre el contexto sociohistórico que les rodea.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo se propone indagar sobre el texto epistolar como una de las estrategias que emplea Daniel Ferreira en su novela titulada: *Recuerdos del río volador* (2022). Allí, los géneros discursivos se relacionan con una fórmula que complejiza a los personajes de manera subjetiva e intersubjetiva, al tiempo que ofrece un panorama detallado sobre el contexto social, histórico y político que permea en la obra, proyectando una experiencia de lectura cercana a la vida, en el marco histórico de las novelas.

En la obra mencionada, Ferreira centra gran parte de la premisa y la trama de la ficción en la búsqueda de Alejandro Plata por parte de su madre y su hermano, a partir de las cartas que el protagonista esconde previo a su desaparición. Desde un inicio se indica que estos manuscritos han permanecido ocultos por un largo tiempo, atendiendo a que los amigos del desaparecido protegieron el contenido para salvaguardar su seguridad, en caso de que este siguiera vivo. Además, a partir del texto epistolar, se presenta al lector un personaje complejo, imperfecto y al mismo tiempo profundo en su estética narrativa. Ferreira, desde la carta, no solo dota al personaje de posturas políticas, sino también de posturas filosóficas y subjetivas en términos afectivos. Esto profundiza al personaje tanto desde sus vivencias como desde lo que otros perciben de él, a través de la construcción del relato. Lo anterior se puede observar en la siguiente cita:

> Ayer conocí a un pintor bolchevique. Pinta lumpen y proletariado. Pinta la gente que vende en el puerto, en el mercado, en la calle. Pinta a los trabajadores, las clases populares. Pinta hombres y mujeres sin ropa. Pinta a

7. Magíster en Pedagogía de la Literatura, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima. Email: oamaldonadob@ut.edu.co

> los negros. Hace pinturas rápidas sobre papel con carboncillo o con tinta: lanza la pintura como si estuviera en trance directamente sobre la tela y luego busca las formas entre las manchas. (…)
> Me pidió que posara con la cámara de cajón en uno de los pasillos de la pensión para un retrato, le dije que sí, siempre y cuando después me permitiera fotografiarlo. Aceptó complacido, porque le pareció un justo intercambio. (…) Mientras pintaba, me interrogó. Le conté que me habían echado del trabajo porque el ingeniero pensó que me robaba los materiales porque era el capataz. Como no tenía trabajo me puse a usar mi cámara de fotografiar. Había un concurso del club y yo quería presentar mi trabajo para optar al premio, que era una cámara. (Ferreira, 2022, p. 21)

Se observa que el autor retrata con sutileza los rasgos de personalidad de Alejandro Plata. También, cabe resaltar que todo lo que se menciona se hace a través de una carta, la cual estaba dirigida a la madre del protagonista. Con lo anterior, se inicia la historia de un personaje que, naturalmente, es permeado con experiencias políticas, éticas y estéticas, dado que, en un mismo fragmento, el escritor muestra las pasiones y las preocupaciones del personaje, retratándolo como un símbolo del ciudadano común. Es decir, una persona que es despedida de su trabajo, aparentemente de manera injusta, que se ve interesado por una postura política que tiende al bolchevismo, en la Colombia de los años cuarenta y que tiene pasión por una disciplina artística como es la fotografía. Incluso, según se indica páginas más adelante, se plantea que es un personaje pasional en cuanto al amor se refiere, pero también político porque se siente cercano a las personas que sufren injusticias, lo cual implica rasgos que profundizan al sujeto y que se va a desarrollar a lo largo de la narrativa.

A partir de lo expuesto anteriormente, se percibe la carta, o del texto epistolar, como una herramienta discursiva que acerca al lector tanto a lo emocional, en cuanto a lo subjetivo se refiere; como a lo político y lo social, en cuanto a la toma de acción política por sus experiencias. Entonces, la carta permite que el lector descifre, desde su comprensión, los hechos ocurridos en términos contextuales, como, por ejemplo, el despido aparentemente injustificado de Plata, y las preocupaciones y pasiones del mismo personaje en pocas líneas.

Ante esto, Mijaíl Bajtín (1952) indica que los géneros discursivos, por ser amplios, se emplean en la literatura para extender un acercamiento a lo cotidiano, teniendo en cuenta que, en el relato, lo cotidiano conlleva a lo sociopolítico de lo subjetivo, lo estético y lo poético, y que converge en un mismo marco de entendimiento. En otras palabras:

> (…) hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos de diálogo según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada. (Bajtín, 1952, p. 85)

En *Recuerdos del río volador* (2022) el uso variado de géneros discursivos es lo que dota de complejidad y al mismo tiempo tiene la suerte de sintetizar en pocos fragmentos el contexto social, histórico, político y personal de su protagonista. O sea, la carta es un texto que permite al personaje enunciar a uno de sus seres queridos el cómo vive, con quién interactúa y

cuáles son sus preocupaciones. Por lo tanto, se indica que es un recurso que se destaca dentro de las estrategias narrativas del autor por su característica de ampliar el panorama social y subjetivo del protagonista.

En otros apartados, siguiendo con la carga política y contextual de la obra, se relata que Alejandro Plata, a partir de sus experiencias vividas en el Puerto del Cacique, toma su papel de fotógrafo para dejar registro de lo cotidiano del pueblo. Aquello que fotografía sería el diario vivir del obrero, la opresión militar y las confabulaciones entre los empresarios y los militares para reprimir a las personas del común. Dentro de estas acciones, se indica que Alejandro toma registro fotográfico de una masacre donde los militares secuestran a personas que están en contra del régimen totalitario y han planteado protestas contra la empresa petrolera de donde el protagonista fue despedido. Una vez toma este registro, Plata entrega los negativos a un periódico independiente que publica su hallazgo, motivo por el cual se cree que pudo haber sido perseguido y desaparecido. Lo anterior se evidencia en una carta que escribe uno de los amigos de Alejandro, quien le ayudaba a revelar los negativos, a su hermano Timoleón:

> El error de su hermano fue la osadía: acostumbrarse al peligro. Cuando estaba revelando las fotos de la matanza, me di cuenta de que haber perseguido a ese convoy era un error que nos cobrarían caro a todos los que estábamos en el Club Gringo cuando llevaban a esos hombres a los que después mataron. La secuencia de fotos mostraba cómo asesinaron a civiles desarmados y amarrados en el embarcadero de Aguacaliente, en predios de la concesión petrolera. Eran fotos que permitían identificar el lugar, los tanques de almacenamiento, los hangares, el embarcadero, y militares que primero los redujeron y luego los echaron al río. (Ferreira, 2022, pp. 439-440)

En este apartado, el amigo de Alejandro rememora el instante en que la aparición de una de las fotografías marcó el destino del fotógrafo y obligó a sus allegados a confrontar la posibilidad de la violencia política y la desaparición. La publicación, pese a presentarse como material anónimo, funcionó como evidencia irrefutable de la represión estatal y desencadenó amenazas y la certeza de que los amigos del reportero quedaban expuestos frente a las fuerzas armadas. Además, con esta carta, el compañero de Alejandro le indica a Timoleón que su hermano aparentemente fue desaparecido por el mismo régimen militar al que expuso. Sin embargo, llama la atención no solo la revelación de las fotos al ojo público, sino la pasión que los personajes secundarios recuerdan en el protagonista.

Esto se debe a que, a pesar de ser el protagonista, en pocas ocasiones en la obra se le observa narrar en primera persona. En cambio, el acercamiento social y crítico que se puede percibir de él es precisamente el que narran terceros, a partir de sus vivencias. Por eso, la carta tiene un papel trascendental en el desarrollo de la historia. Al presentarse una figura de poder rigurosa, claramente violenta como lo es el régimen dictatorial, el manuscrito encuentra una manera de escabullirse de la rigurosidad a partir de la palabra. Así, no solamente se otorga un vestigio de lo que pasaba en ese momento a nivel social, sino que refleja el terror y la incertidumbre de quienes participaban en hacer visible las injusticias. No obstante, en el caso de Plata, ese miedo no fue paralizante, sino que se fundió en un acto de revolución que se presenta a través de dos formas del arte: la fotografía y la escritura. Al usar lo epistolar, visto desde la estrategia narrativa, no se retrata desde la oposición directa de una fuerza armada que plantara frente a los militares, sino que, por el contrario, fue la habilidad y la pasión de Alejandro Plata lo que mostró la realidad que todos en el puerto conocían, pero nadie se atrevía a verbalizar.

Entendiendo esto, se puede deducir que la carta, como se utiliza en la obra de Ferreira, cumple la función de mostrar al lector un contexto social, pero también de mostrar a un sujeto complejo, con carácter desafiante a la autoridad y sensible al mismo tiempo. En otras palabras:

> El texto epistolar, aunque seleccione retazos de distintas realidades y textos -como un espejo frente al cerebro hiper-estimulado del sujeto del siglo X- no pretende ironizar o desmontar la realidad; tampoco se trata de mímesis aristotélica, sino de una forma textual que tiene la buena fortuna de mostrarse capaz de contener la psicología de un sujeto y las coordenadas de la sociedad en la que se inserta: ciertamente, de forma fragmentada (Krasniqi, 2014, p. 4)

En relación con la obra, significa que la carta, en la ficción, cumple los propósitos mencionados de contextualizar, complejizar al personaje y ser una estrategia narrativa. Es decir, construir un personaje complejo desde la carta requiere de establecer su carácter de forma verosímil y su psicología en tanto a sus pasiones se refiere. Ferreira resalta pertinentemente los rasgos pasionales que hacen de Alejandro Plata un personaje entrañable, dado que no solo se conoce de él por su narración en primera persona, sino por lo que sus allegados dicen de él. Otro ejemplo de esto se evidencia desde la voz de Lucía, su pareja sentimental, y Elena, una niña que fue como su hija.

Para estos personajes, Alejandro llega a ser parte de su familia. En el relato, se argumenta que Lucía, al ser madre adoptiva de Elena, tiene en un carácter preventivo, en cuanto a situaciones sentimentales se refiere. Del mismo modo, Elena tiende a ser recelosa de que cualquier persona se acerque a su madre, dado que es el único ser humano a quien ama. Por lo tanto, resulta paradigmático reconocer en Alejandro rasgos que trascienden lo político y lo artístico, para enfocarse en lo intersubjetivo, sin perder continuidad en su historia personal. Esto se refleja en el siguiente fragmento donde Elena reflexiona sobre la ausencia de Alejandro, haciendo énfasis en los gestos que tuvo con ella, como una manera de vivir en su memoria:

> Tal vez lo intuíamos, que la felicidad era eso. Unos cuantos juegos. Espantar al miedo con la compañía. Un nido nunca hecho de ladrillos sino de lazos invisibles que nos hacen más fuertes y nos alientan a vivir. Una investigación entomológica. Una clase de bicicleta para acabar con las rodillas magulladas y sorbiendo mocos a la orilla del camino, y ellos riéndose como novios, riéndose de mí que moqueaba, porque caerse y levantarse una y otra vez en la bicicleta era otra forma de disciplinar la vida (Ferreira, 2022, p. 269)

En este sentido, Plata va oscilando entre el ser político, el ser social, el ser familiar y el ser artístico. Todo esto, no solo desde la narración que se hace en su persona, sino, como se indicó antes, en las narraciones que otros hacen de él dentro de los géneros discursivos que se indican en la ficción.

A continuación, se relaciona el capítulo titulado "Carta sin respuesta" donde Lucía envía un manuscrito a Alejandro después de varios meses sin saber de él. En este punto, su desaparición es reciente y, aparentemente, solo se había ido de viaje a la región amazónica para conocer "el río volador". Sin embargo, algo sale mal en el viaje y él se enferma, pero tiempo después, no se sabe a ciencia cierta si Plata sobrevive, escapa o muere.

> Tus cartas han dejado de llegar y era esa mi ilusión de los fines de mes. Me sentaba a la orilla del camino a oír discos

> y a esperar la chiva de la línea, que siempre se anunciaba con un cornetazo para entregar tu carta. Pero no ha vuelto a parar frente a esta escuela de Las Nubes tan desolada. (…)
> Rezo para que estés bien. Que no te hayas perdido en esas selvas enfermas. Temo que hayas podido enamorarte de otra mujer. La posibilidad de que eso pueda ocurrir ha hecho que llore muchas noches releyendo las cartas que me has enviado durante estos años. (…)
> Ven pronto, amor mío. Te envío esta carta a la pensión de siempre estrenando las esquelas perfumadas de jazmín y con la ilusión de que llegue a tus manos fuertes, que aún me ames y que acudas a mi llamado para darte todos los besos que tengo guardados en lo poco que queda de mí porque estoy muy flaca.
> Lucía que tanto te ama
> Pd/ Te abraza Elena (Ferreira, 2022, pp. 264-265)

Con el fragmento anterior, se puede vislumbrar un paradigma que gira en torno a la concepción del texto literario que emplea otros géneros discursivos para enriquecer la complejidad misma del sentido de una obra. Abordar el punto de vista de la mujer amada de Alejandro Plata que espera por él con ilusión y al mismo tiempo con desesperanza, remite a un acercamiento desde lo humano y lo sensitivo. Además, este fragmento demuestra una forma de percibir al sujeto como un ser multidimensional, en la medida en que el lenguaje permite expresarlo desde los puntos de vista de otros. Lucía entiende y expresa su sensibilidad hacia Alejandro Plata desde su perspectiva de amante y madre para su hija adoptiva, pero también lo expresa desde la poética de la ausencia.

En estos términos se puede decir que el lenguaje literario en Daniel Ferreira se vale de otros géneros discursivos, como el texto epistolar, para retratar a un personaje principal, desde la mirada del otro. No solo se trata entonces de seguir una estructura de lo formal, quedándose en lo puramente social o en lo puramente político, como se podría sugerir con la faceta de Alejandro como miembro de los bolcheviques. En cambio, se complejiza al personaje desde lo cotidiano, lo íntimo, desde las sensibilidades que despierta en el ser amado. En otras palabras:

> La lengua de la literatura representa un sistema complejo y dinámico de estilos; su peso específico y sus interrelaciones dentro del sistema de la lengua literaria se hallan en un cambio permanente. La lengua de la literatura, que incluye también los estilos de la lengua no literaria, representa un sistema aún más complejo y organizado sobre otros fundamentos (Bajtín, 1952, p. 88)

En últimas, es posible afirmar que en *Recuerdos del río volador* (2022) Daniel Ferreira recurre el texto epistolar como una estrategia narrativa que, más allá de cumplir una función estructural, se convierte en un dispositivo de representación estética, ética y política. A través de las cartas, el autor construye un entramado de voces que no solo perfilan la psicología y la sensibilidad del protagonista, sino que revelan las dinámicas de poder, opresión y resistencia que atraviesan el contexto histórico de la novela. La carta permite así acceder al sujeto desde su interioridad, mediante su relato propio y el que otros hacen de él, articulando una narrativa que conjuga lo individual y lo colectivo, lo íntimo y lo político.

En este sentido, el texto epistolar deviene en un recurso que posibilita una doble operación: por un lado, la humanización del sujeto que padece y resiste, y por otro, la exposición crítica de un sistema social que silencia y desaparece. Esta dualidad, que fusiona lo afectivo con lo testimonial, inscribe la novela dentro de una tradición literaria comprometida con la

memoria, en la que la palabra escrita, lejos de presentarse como un adorno, se erige como un acto de denuncia, de amor y de resistencia simbólica frente al olvido y la violencia.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1952). El problema de los géneros discursivos. *Semiología*, 85.

Ferreira, D. (2022). *Recuerdos del río volador*. Editorial Alfaguara.

Krasniqi, F. (2014). El texto epistolar: un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios. *Tonos Digital, 26*(0).

Referencia

Oscar Andrés Maldonado. ***El texto epistolar en la novela Recuerdos del río volador (2022) de Daniel Ferreira.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 18-23

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Estudios culturales, crítica literaria y teoría de género: intersecciones, debates y transformaciones contemporáneas

Germán Andrés Santofimio Rojas[8]

Introducción

En las últimas décadas, las humanidades han ido transformándose de manera notable, abriéndose a enfoques interdisciplinarios que permiten acercarse con mayor sensibilidad a la complejidad de los fenómenos culturales contemporáneos. En este panorama, los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género han ganado un lugar central, no solo como campos de conocimiento, sino como herramientas para comprender cómo se entrelazan la cultura, el poder y la identidad en la vida cotidiana. Más allá de su desarrollo académico, estas áreas comparten una inquietud común: entender cómo se producen los significados y, sobre todo, cómo estos influyen en la forma en que las personas se piensan a sí mismas y a los demás. En esta línea, Stuart Hall (1997) plantea que la cultura no es algo estático, sino un proceso vivo de significación donde constantemente se disputan sentidos y se construyen identidades, idea clave para interpretar las dinámicas actuales.

A partir de este horizonte, el presente artículo tiene como objetivo analizar los puntos de encuentro entre los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género, reconociendo tanto sus aportes como sus tensiones y su vigencia en el contexto contemporáneo. En particular, interesa mostrar cómo la perspectiva de género ha ampliado y transformado las maneras de leer los textos literarios y de interpretar las prácticas culturales. En este sentido, los aportes de Judith Butler (2007) resultan fundamentales, pues cuestionan la idea de que la identidad sea algo fijo o natural, proponiendo en cambio que el género se construye a través de acciones y prácticas que se repiten en el tiempo, lo que abre nuevas posibilidades para pensar la subjetividad.

En cuanto al enfoque metodológico, el artículo se apoya en una perspectiva cualitativa e interpretativa, basada en la revisión de fuentes teóricas y en su análisis crítico. Esta aproximación busca articular distintas miradas provenientes de los estudios culturales, la teoría literaria y la teoría de género, con el fin de construir una comprensión más amplia e integrada. En este recorrido, también son relevantes los aportes de Michel Foucault (1976), quien permite entender cómo el poder y el conocimiento se entrelazan en la producción de discursos que moldean las subjetividades, así como las reflexiones de Gayatri Chakravorty Spivak (1988), que invitan a cuestionar las formas dominantes de conocimiento y a visibilizar voces históricamente silenciadas.

Los resultados del análisis muestran que el diálogo entre estos campos ha enriquecido de manera significativa las herramientas

8. Profesor de carrera. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima.

teóricas disponibles para estudiar la cultura y la literatura. La teoría de género, en particular, ha sido clave para cuestionar categorías tradicionales e introducir nociones como performatividad, identidad y poder. Al mismo tiempo, la crítica literaria ha ampliado su mirada, incorporando dimensiones sociales y políticas que antes eran menos visibles, mientras que los estudios culturales han permitido reconocer cómo operan las relaciones de hegemonía y resistencia en distintos contextos. En este sentido, las reflexiones de bell hooks (2000) ayudan a comprender la importancia de pensar la cultura desde una perspectiva crítica e inclusiva. De igual forma, propuestas como la de Achille Mbembe (2011) amplían el análisis al introducir el concepto de necropolítica, que permite reflexionar sobre las condiciones en las que ciertas vidas son protegidas mientras otras son expuestas a la precariedad o la muerte.

Entonces, este artículo busca resaltar la importancia de mantener un diálogo constante entre los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género. Lejos de ser campos aislados, su articulación ofrece una mirada más rica y compleja sobre los fenómenos culturales contemporáneos. Además, este cruce no solo favorece una mejor comprensión de la realidad, sino que también abre la posibilidad de construir perspectivas críticas orientadas a la transformación social, especialmente en un mundo atravesado por profundas desigualdades, pero también por múltiples formas de resistencia y cambio.

Los estudios culturales: cultura, poder y subjetividad

Pensar la cultura hoy implica ir mucho más allá de las obras artísticas o de las expresiones consideradas "legítimas" por las élites. Los estudios culturales surgen precisamente de esa inquietud: comprender la cultura como algo vivo, cotidiano y profundamente ligado a las relaciones de poder que atraviesan la sociedad. Este campo interdisciplinario comienza a consolidarse en la segunda mitad del siglo XX, especialmente en el contexto británico, donde el trabajo del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham marcó un punto de inflexión. Allí, autores como Richard Hoggart (1957), Raymond Williams (1977) y Stuart Hall (1997) comenzaron a preguntarse por la cultura no como un lujo intelectual, sino como una dimensión fundamental de la vida social.

Desde esta perspectiva, la cultura deja de ser un territorio exclusivo de las élites para convertirse en una "forma de vida", como lo propone Williams (1977). Esto significa que las prácticas más cotidianas —el lenguaje que usamos, los hábitos que adquirimos, la música que escuchamos o los contenidos que consumimos— también son espacios donde se producen significados. Este cambio de mirada permitió que los estudios culturales abrieran su campo de análisis a fenómenos antes ignorados, como la cultura popular, las subculturas juveniles o las industrias culturales, reconociendo que en ellos también se construyen identidades y se negocian sentidos.

Uno de los aportes más valiosos de los estudios culturales es su manera de entender la cultura como un campo de disputa. Lejos de ser un espacio neutral, la cultura está atravesada por tensiones, conflictos e intereses. En este punto, el concepto de hegemonía desarrollado por Antonio Gramsci resulta clave, ya que permite comprender cómo ciertos grupos logran posicionar sus visiones del mundo como si fueran universales, invisibilizando otras perspectivas. Sin embargo, este proceso nunca es absoluto: siempre existen resistencias, reinterpretaciones y formas de cuestionamiento. Como lo señala Hall (1997), la cultura es precisamente el lugar donde estas luchas por el significado se hacen visibles.

Esta mirada crítica ha permitido analizar cómo las representaciones culturales no solo reflejan la realidad, sino que también contribuyen a moldearla. Los medios de comunicación, por ejemplo, no se limitan a mostrar el mundo tal como es, sino que participan activamente en la construcción de imaginarios sobre lo que significa ser hombre o mujer, pertenecer a una clase social o a un grupo étnico. En este sentido, los estudios culturales dialogan con los aportes de Michel Foucault (1976), quien mostró cómo el poder se ejerce a través de discursos que delimitan lo que puede decirse, pensarse e incluso vivirse. Así, la cultura se convierte en un espacio donde se configuran subjetividades, es decir, formas de entenderse a sí mismo y de habitar el mundo.

En coherencia con esta perspectiva, los estudios culturales han ido incorporando de manera progresiva categorías como género, raza, clase y sexualidad. Esto ha permitido reconocer que las experiencias sociales no son homogéneas, sino que están atravesadas por múltiples ejes de desigualdad. La inclusión de estas dimensiones ha enriquecido profundamente el análisis cultural, haciendo visible la complejidad de las relaciones de poder. En este sentido, autoras como bell hooks (2000) han insistido en la importancia de pensar la cultura desde una perspectiva interseccional, capaz de comprender cómo distintas formas de opresión se entrelazan y afectan de manera diferenciada a las personas.

La teoría de género ha jugado un papel decisivo en esta ampliación del campo. Al cuestionar la idea de que las identidades son naturales o fijas, ha permitido problematizar las normas que regulan los cuerpos y las conductas. En este marco, los aportes de Judith Butler (2007) han sido especialmente influyentes, al proponer que el género no es algo que "se es", sino algo que "se hace" a través de prácticas repetidas. Esta idea de la performatividad ha abierto nuevas formas de analizar cómo se construyen y se transforman las identidades en distintos contextos culturales.

Cuando se observa el desarrollo de los estudios culturales en América Latina, se hace evidente que este campo ha adquirido matices propios. La historia de la región, marcada por procesos de colonización, desigualdad y violencia, ha llevado a que los análisis culturales se centren en problemáticas específicas como la colonialidad, la memoria y las resistencias sociales. En este sentido, autores como Néstor García Canclini (1995) han propuesto el concepto de hibridación cultural para explicar cómo las culturas latinoamericanas se construyen a partir de la interacción entre lo local y lo global. Por su parte, Aníbal Quijano (2000) ha desarrollado la noción de colonialidad del poder, mostrando cómo las jerarquías impuestas durante la colonización continúan influyendo en las estructuras sociales actuales.

Este enfoque latinoamericano ha sido clave para cuestionar las miradas eurocéntricas y para reivindicar formas de conocimiento situadas, es decir, ancladas en contextos históricos y culturales específicos. Además, ha permitido reconocer las producciones culturales locales no solo como objetos de estudio, sino como espacios de resistencia, donde se elaboran sentidos alternativos frente a las narrativas dominantes.

En definitiva, los estudios culturales ofrecen una manera profundamente enriquecedora de acercarse a la realidad. Su carácter interdisciplinario y su vocación crítica permiten no solo analizar cómo se producen los significados, sino también entender cómo estos influyen en la vida social. Más que un campo cerrado, los estudios culturales son una invitación a mirar la cultura con otros ojos: como un espacio en constante transformación, atravesado por el poder, pero también por la posibilidad de cambio.

La crítica literaria: del texto a la cultura

Hablar hoy de crítica literaria implica reconocer que ya no se trata únicamente de analizar textos desde su forma o su estilo, sino de comprenderlos como parte de un entramado mucho más amplio de significados culturales. Este desplazamiento no ocurrió de manera repentina, sino que es el resultado de un proceso de transformación que, a lo largo del siglo XX, fue ampliando las preguntas que se le hacen a la literatura. De este modo, la crítica literaria pasó de concentrarse en el texto como objeto autónomo a situarlo dentro de contextos históricos, sociales y políticos que influyen tanto en su producción como en su interpretación.

En sus inicios más formales, la crítica literaria privilegiaba el análisis interno de la obra. Corrientes como el formalismo ruso o el llamado "New Criticism" defendían la idea de que el texto debía estudiarse en sí mismo, atendiendo a su estructura, su lenguaje y sus recursos estéticos. Autores como Roman Jakobson y Cleanth Brooks fueron clave en esta etapa, en la que se buscaba una lectura rigurosa y detallada de la obra, desligada de factores externos como la biografía del autor o el contexto social.

Sin embargo, esta visión comenzó a ser cuestionada cuando distintas corrientes teóricas evidenciaron que ningún texto existe en el vacío. El estructuralismo y, posteriormente, el posestructuralismo introdujeron nuevas formas de leer, mostrando que los significados no son fijos ni estables. En este sentido, los aportes de Roland Barthes (1968) resultan fundamentales, especialmente con su idea de la "muerte del autor", que propone desplazar la atención desde la intención autoral hacia la interpretación del lector. De igual forma, Jacques Derrida (1967) cuestionó la posibilidad de un significado único, mostrando cómo los textos están atravesados por múltiples sentidos y tensiones internas.

Este giro teórico abrió el camino para que la crítica literaria comenzara a dialogar de manera más directa con los estudios culturales. La literatura dejó de ser vista únicamente como arte para ser entendida también como un producto cultural que participa en la construcción de significados sociales. Así, el análisis literario empezó a incorporar preguntas sobre el poder, la ideología y la representación, reconociendo que los textos no solo reflejan la realidad, sino que también contribuyen a configurarla.

En este contexto, la incorporación de la teoría de género ha sido especialmente significativa. Gracias a esta perspectiva, la literatura se ha convertido en un espacio privilegiado para analizar cómo se construyen, reproducen y cuestionan las identidades de género. Los textos literarios permiten observar no solo las normas sociales que regulan el comportamiento, sino también las tensiones y resistencias que emergen frente a ellas. En este sentido, los aportes de Judith Butler (2007) han sido decisivos, al plantear que el género no es una esencia, sino una construcción performativa que se sostiene a través de prácticas reiteradas.

La crítica literaria feminista ha desempeñado un papel central en este proceso de transformación. Desde sus inicios, este enfoque se propuso cuestionar la exclusión histórica de las mujeres del canon literario y visibilizar las formas en que la literatura ha representado —y muchas veces limitado— las experiencias femeninas. Autoras como Elaine Showalter (1979) y Sandra Gilbert junto a Susan Gubar (1979) contribuyeron a recuperar escritoras olvidadas y a proponer nuevas formas de leer los textos desde una perspectiva de género. Más adelante, pensadoras como bell hooks (2000) ampliaron este enfoque al incorporar dimensiones como la raza y la clase, mostrando la necesidad de un análisis interseccional.

A la par de estos desarrollos, la crítica literaria contemporánea ha integrado perspectivas queer,

que cuestionan las categorías binarias de género y sexualidad. Este enfoque permite explorar representaciones que desbordan las normas tradicionales y visibilizar identidades disidentes que durante mucho tiempo fueron marginadas o silenciadas. Autores como Eve Kosofsky Sedgwick (1990) han sido fundamentales en este campo, al analizar cómo la literatura refleja y a la vez desafía las normas heteronormativas.

Todo este proceso ha llevado a que la crítica literaria actual sea mucho más abierta, diversa y compleja. Leer un texto hoy implica considerar no solo su forma, sino también su contexto de producción, su circulación y su recepción. Significa preguntarse quién habla en el texto, desde dónde lo hace, a quién representa y qué silencios deja. En otras palabras, la crítica literaria se ha convertido en una práctica que no solo interpreta, sino que también cuestiona y problematiza.

En síntesis, el paso del texto a la cultura en la crítica literaria no implica abandonar el análisis estético, sino enriquecerlo. La literatura sigue siendo un espacio de creación artística, pero también es un lugar donde se ponen en juego las tensiones de la sociedad. Por ello, la crítica literaria contemporánea no se limita a describir las obras, sino que busca comprender su papel en la construcción de significados, identidades y relaciones de poder. En este sentido, se convierte en una herramienta fundamental para leer no solo los textos, sino también el mundo.

La teoría de género: construcción, performatividad y poder

La teoría de género se ha ido consolidando, con el paso del tiempo, como uno de los campos más influyentes dentro de las humanidades y las ciencias sociales. Su fuerza radica en algo aparentemente simple, pero profundamente transformador: cuestionar la idea de que las diferencias entre hombres y mujeres son naturales, evidentes o inmutables. En lugar de ello, esta perspectiva propone que el género es una construcción social e histórica, es decir, un conjunto de significados, normas y expectativas que varían según el contexto cultural. En esta línea, los aportes de Simone de Beauvoir (1949) resultan fundacionales, especialmente cuando afirma que "no se nace mujer: se llega a serlo", señalando que la identidad de género es el resultado de procesos sociales y no de una esencia biológica.

A partir de esta ruptura con el pensamiento esencialista, la teoría de género ha permitido comprender que aquello que consideramos "natural" en realidad está profundamente mediado por la cultura. Esto implica reconocer que las formas de ser hombre, mujer o de identificarse por fuera de estas categorías no son universales, sino construcciones que responden a contextos específicos. En este sentido, el género se convierte en una herramienta analítica clave para examinar cómo se organizan las sociedades y cómo se distribuyen los roles, los derechos y las oportunidades.

Uno de los conceptos más influyentes dentro de este campo es, sin duda, el de performatividad, desarrollado por Judith Butler (2007). Desde esta perspectiva, el género no es algo que se posee, sino algo que se hace de manera constante a través de prácticas repetidas. Es decir, las identidades de género no existen como una esencia previa, sino que se construyen en la medida en que se actúan, se encarnan y se reiteran en la vida cotidiana. Esta idea ha sido clave para desestabilizar las nociones tradicionales de identidad, mostrando que lo que parece estable es, en realidad, el resultado de una repetición sostenida en el tiempo.

Este enfoque ha abierto la posibilidad de pensar el género como un campo de transformación. Si las identidades se construyen a través de prácticas, entonces también pueden modificarse, resistirse o resignificarse. En este sentido, la

teoría de género no solo describe la realidad, sino que también invita a imaginar otras formas de existencia más allá de las normas establecidas.

Al mismo tiempo, la teoría de género ha puesto en evidencia la estrecha relación entre género y poder. Las normas de género no son neutrales: funcionan como mecanismos que regulan el comportamiento, establecen jerarquías y definen qué formas de vida son consideradas legítimas. En este punto, los aportes de Michel Foucault (1976) resultan fundamentales, ya que permiten entender cómo el poder opera de manera difusa a través de discursos, instituciones y prácticas que moldean los cuerpos y las subjetividades. Desde esta perspectiva, el género puede entenderse como una tecnología social que organiza la vida, distribuye roles y produce desigualdades.

Estas desigualdades se hacen evidentes cuando se observa cómo ciertas identidades son privilegiadas mientras otras son marginadas o invisibilizadas. Por ejemplo, las normas heteronormativas han tendido históricamente a excluir o estigmatizar a quienes no encajan en los modelos tradicionales de género y sexualidad. Frente a esto, la teoría de género ha contribuido a visibilizar estas exclusiones y a cuestionar las bases sobre las que se sostienen.

En este mismo sentido, la incorporación de la perspectiva interseccional ha sido clave para complejizar el análisis. Autoras como Kimberlé Crenshaw (1989) han mostrado que el género no actúa de manera aislada, sino que se entrelaza con otras categorías como la raza, la clase o la etnicidad. Esto significa que las experiencias de las personas no pueden entenderse desde una sola dimensión, sino desde la interacción de múltiples formas de opresión. A su vez, pensadoras como bell hooks (2000) han insistido en la necesidad de construir un feminismo inclusivo, capaz de dar cuenta de estas diferencias.

En el contexto contemporáneo, la teoría de género ha ampliado aún más su alcance al dialogar con los estudios poscoloniales y decoloniales. Estas perspectivas han permitido cuestionar la universalidad de las categorías de género tal como fueron formuladas en contextos occidentales, mostrando que no todas las culturas organizan las identidades de la misma manera. En este sentido, los aportes de Aníbal Quijano (2000) sobre la colonialidad del poder y de María Lugones (2008) sobre la colonialidad de género han sido fundamentales para entender cómo las jerarquías de género están profundamente ligadas a la historia colonial.

Estas miradas han permitido reconocer que el género no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con procesos históricos más amplios, como la colonización, la globalización o las dinámicas del capitalismo. Así, la teoría de género se convierte en una herramienta no solo para analizar la desigualdad, sino también para comprender las múltiples formas en que esta se produce y se sostiene en diferentes contextos.

En síntesis, la teoría de género ofrece una perspectiva crítica que permite cuestionar aquello que muchas veces se da por sentado. Al mostrar que las identidades son construidas, que las normas pueden ser transformadas y que el poder opera en lo cotidiano, este campo abre la posibilidad de pensar en formas más diversas e inclusivas de existencia. Lejos de ser un conjunto cerrado de conceptos, la teoría de género es un espacio en constante transformación, que sigue dialogando con otras perspectivas para comprender mejor la complejidad del mundo contemporáneo.

Intersecciones entre estudios culturales, crítica literaria y teoría de género

Cuando se observan en conjunto los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género, resulta evidente que no se trata de campos aislados, sino de espacios de diálogo que

se enriquecen mutuamente. Esta convergencia ha permitido construir una mirada más amplia y compleja sobre los fenómenos culturales, en la que los textos, las prácticas sociales y las identidades se analizan como parte de un mismo entramado de significados y relaciones de poder.

Desde esta perspectiva, los estudios culturales ofrecen un marco fundamental para comprender la cultura como un espacio en el que se disputan sentidos y se configuran formas de vida. A su vez, la crítica literaria aporta herramientas específicas para analizar cómo esos sentidos se construyen en los textos, mientras que la teoría de género introduce una dimensión crítica que permite cuestionar las formas en que las identidades son representadas y reguladas. Como señala Stuart Hall (1997), la cultura no es simplemente un reflejo de la realidad, sino un lugar donde se producen y negocian significados, lo que convierte a estas intersecciones en un espacio clave para el análisis contemporáneo.

Esta articulación ha hecho posible desarrollar análisis más integrales, capaces de considerar tanto las dimensiones simbólicas como las materiales de la cultura. Por ejemplo, al estudiar una obra literaria, ya no basta con atender a su estructura o estilo; también resulta necesario examinar su contexto de producción, las condiciones históricas que la atraviesan, su circulación y recepción, e incluso su impacto en la construcción de identidades colectivas. En este sentido, los aportes de Pierre Bourdieu (1993) sobre el campo cultural permiten comprender cómo las obras se insertan en redes de relaciones sociales que influyen en su valoración y significado.

Asimismo, la incorporación de la teoría de género ha enriquecido este análisis al mostrar cómo las representaciones culturales participan en la construcción de normas e imaginarios sobre el género y la sexualidad. Los textos literarios, lejos de ser neutrales, pueden reforzar o cuestionar estas normas, abriendo espacios para la reflexión y la transformación. En esta línea, los planteamientos de Judith Butler (2007) permiten entender cómo las identidades se construyen a través de prácticas discursivas, lo que refuerza la importancia de analizar la literatura como un espacio de producción de subjetividades.

Además, esta convergencia ha impulsado una transformación en los métodos de investigación. La rigidez disciplinaria ha dado paso a enfoques más flexibles, en los que se combinan herramientas de la sociología, la filosofía, la antropología y la teoría literaria. La interdisciplinariedad, lejos de ser una debilidad, se convierte así en una fortaleza que permite abordar la complejidad de los fenómenos contemporáneos desde múltiples ángulos.

Tensiones y debates

A pesar de sus múltiples aportes, la articulación entre estos campos no está exenta de tensiones. Una de las críticas más recurrentes hacia los estudios culturales es que, al ampliar tanto su objeto de estudio, corren el riesgo de diluir sus límites y perder precisión metodológica. Algunos autores han señalado que esta apertura puede generar análisis demasiado generales o poco rigurosos, especialmente cuando no se establecen criterios claros de interpretación.

Por otro lado, desde ciertos sectores de la crítica literaria se ha expresado preocupación por el desplazamiento de la dimensión estética. Al centrarse en aspectos sociales y políticos, existe el riesgo de relegar el análisis formal de los textos, que sigue siendo fundamental para comprender su especificidad como obras literarias. En este sentido, críticos como Harold Bloom (1994) han defendido la importancia de preservar el valor estético frente a lo que consideran una excesiva politización de la crítica.

En cuanto a la teoría de género, uno de los principales desafíos ha sido su recepción en contextos sociales donde persisten resistencias frente a la transformación de las normas tradicionales. En muchos casos, los debates sobre género han sido simplificados o tergiversados, lo que dificulta un diálogo informado. Además, el uso de un lenguaje altamente especializado puede generar una distancia entre el ámbito académico y el público general, limitando el alcance de sus aportes.

Sin embargo, estas tensiones no deben entenderse únicamente como obstáculos. Por el contrario, pueden ser vistas como oportunidades para el diálogo crítico. La confrontación de perspectivas permite cuestionar supuestos, afinar conceptos y generar nuevas formas de conocimiento. Como sugiere Michel Foucault (1976), el pensamiento crítico se construye precisamente en la problematización de lo que se da por sentado.

Desafíos contemporáneos

En la actualidad, los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género enfrentan desafíos importantes que obligan a repensar sus enfoques y herramientas. Uno de los más evidentes es el impacto de la digitalización. Las nuevas tecnologías han transformado profundamente las formas de producción, circulación y consumo de la cultura, dando lugar a fenómenos como las redes sociales, las plataformas digitales y las narrativas transmedia. Estos cambios plantean nuevas preguntas sobre la autoría, la recepción y la construcción de significados en entornos digitales.

Otro desafío clave es la creciente diversidad de voces que reclaman ser escuchadas. Los movimientos sociales contemporáneos han cuestionado los cánones tradicionales, evidenciando la exclusión de múltiples sujetos y experiencias. Esto ha llevado a la necesidad de ampliar los objetos de estudio y de revisar los marcos teóricos desde los cuales se interpretan. En este contexto, las propuestas de bell hooks (2000) y Gayatri Chakravorty Spivak (1988) resultan especialmente relevantes, al insistir en la importancia de visibilizar las voces subalternas.

Finalmente, el contexto global plantea el reto de superar las perspectivas eurocéntricas que han dominado históricamente la producción de conocimiento. Las epistemologías del sur y los enfoques decoloniales, como los propuestos por Aníbal Quijano (2000), invitan a reconocer la pluralidad de saberes y a construir formas más inclusivas de comprender la cultura. Este giro implica no solo incorporar nuevos contenidos, sino también cuestionar las formas en que se produce y legitima el conocimiento.

Así, estos desafíos ponen de manifiesto la necesidad de mantener una actitud crítica y abierta. Los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género no son campos cerrados, sino espacios en constante transformación, capaces de adaptarse a los cambios del mundo contemporáneo. Su mayor fortaleza radica precisamente en su capacidad para dialogar, cuestionar y reinventarse.

Conclusión

Al recorrer los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género, se hace evidente que no estamos ante campos estáticos, sino ante formas de pensamiento en permanente movimiento, abiertas al diálogo y a la transformación. Su mayor riqueza radica precisamente en su capacidad para entrelazarse y ofrecer miradas más amplias sobre los fenómenos culturales contemporáneos. Cuando estas perspectivas se articulan, permiten comprender que la cultura no es un simple reflejo de la realidad, sino un espacio activo donde se producen significados, se configuran identidades y se disputan formas de poder. En esta línea, Stuart Hall (1997) recuerda que

toda práctica cultural implica procesos de representación que nunca son neutrales, sino que están atravesados por relaciones de poder.

Desde esta perspectiva, la crítica literaria deja de ser únicamente una herramienta para analizar textos y se convierte en un medio para interpretar el mundo. La literatura, como práctica cultural, no solo narra historias, sino que también participa en la construcción de imaginarios sociales, en la definición de lo que se considera legítimo y en la visibilización —o el silenciamiento— de ciertas experiencias. Así, leer críticamente implica preguntarse por las voces que aparecen en los textos, pero también por aquellas que han sido históricamente excluidas. En este punto, los aportes de Gayatri Chakravorty Spivak (1988) resultan fundamentales, al invitar a reflexionar sobre las condiciones que permiten —o impiden— que ciertos sujetos puedan hablar y ser escuchados.

Por su parte, la teoría de género ha aportado herramientas decisivas para cuestionar las formas en que se construyen las identidades y se organizan las jerarquías sociales. Al mostrar que el género no es una esencia fija, sino una construcción social atravesada por normas y prácticas, ha permitido desnaturalizar muchas de las desigualdades que persisten en nuestras sociedades. Como plantea Judith Butler (2007), las identidades se producen en el marco de relaciones de poder, lo que implica que también pueden ser resignificadas y transformadas. Esta idea abre un horizonte importante: si las normas son construidas, también pueden ser cuestionadas. En un mundo cada vez más diverso y cambiante, el diálogo entre estos campos se vuelve no solo pertinente, sino necesario. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas exigen herramientas analíticas capaces de dar cuenta de nuevas realidades, de nuevas formas de subjetividad y de nuevas maneras de producir y compartir conocimiento.

En este sentido, la interdisciplinariedad no es una opción secundaria, sino una condición para comprender la complejidad del presente.

Asimismo, el reconocimiento de múltiples voces y experiencias ha llevado a cuestionar los marcos tradicionales de producción de conocimiento. Las perspectivas decoloniales, por ejemplo, han señalado la necesidad de superar visiones eurocéntricas y de abrir espacio a otros modos de pensar y de narrar el mundo. En este contexto, los aportes de Aníbal Quijano (2000) permiten comprender cómo las estructuras de poder heredadas de la colonialidad siguen influyendo en nuestras formas de conocimiento y en nuestras prácticas culturales.

En última instancia, el valor de los estudios culturales, la crítica literaria y la teoría de género no se limita a su capacidad de análisis. Su verdadera potencia radica en su dimensión crítica y transformadora. Estas perspectivas no solo ayudan a comprender la realidad, sino que también invitan a cuestionarla y a imaginar alternativas. Como sugiere Michel Foucault (1976), el pensamiento crítico consiste en problematizar aquello que parece evidente, abriendo la posibilidad de pensar de otra manera.

Así, más que ofrecer respuestas cerradas, estos campos proponen preguntas: ¿cómo se construyen los significados?, ¿quién tiene el poder de definirlos?, ¿qué voces han sido silenciadas?, ¿qué otras formas de vida son posibles? En estas preguntas reside su mayor aporte, pues es allí donde se abre el espacio para la reflexión, el diálogo y la transformación social. En un contexto atravesado por desigualdades, pero también por resistencias, estas herramientas críticas se vuelven fundamentales para imaginar futuros más justos e inclusivos.

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

Barthes, R. (1968). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje*. Paidós.

Bloom, H. (1994). *The western canon*. Harcourt Brace.

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production.* Columbia University Press.

Brooks, C. (1947). *The well wrought urn: Studies in the structure of poetry*. Harcourt Brace.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. University of Chicago *Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad, Vol. 1: *La voluntad de saber.* Siglo XXI.

García Canclini, N. (1995). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Gilbert, S., & Gubar, S. (1979). *The madwoman in the attic*. Yale University Press.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Era.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.

hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.

Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Chatto & Windus.

Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101. https://doi.org/10.25058/20112742.340

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153, 533–580.

Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.

Showalter, E. (1979). Toward a feminist poetics. En M. Jacobus (Ed.), *Women writing and writing about women* (pp. 22–41). Croom Helm.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

de Beauvoir, S. (1949). E*l segundo sexo*. Gallimard.

Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press.

Referencia

Germán Andrés Santofimio Rojas. ***Estudios culturales, crítica literaria y teoría de género: intersecciones, debates y transformaciones contemporáneas.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 24-34

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Educación inclusiva y estilos de aprendizaje: Reflexiones para una práctica pedagógica transformadora

Didier Antonio Trujillo Méndez[9]
Violedy Andrea Jiménez Cardozo[10]
Nasly Siomara Trujillo Méndez[11]

Introducción

Hablar de diversidad e inclusión en la sociedad actual implica comprender las múltiples realidades que subyacen en las diferentes esferas de interacción humana, así como también la presión ejercida por la globalización y el capitalismo, que a menudo dejan de lado el reconocimiento y la dignificación de los derechos humanos. Esto es particularmente relevante en un país como Colombia, caracterizado por un amplio registro de violencia, abuso, inequidad y problemas sociales.

Desde esta perspectiva, es relevante definir el concepto de diversidad, ya que este es un elemento esencial para comprender cómo deben estructurarse las prácticas educativas inclusivas. La Real Academia Española (2022) la define como variedad, desemejanza o diferencia; también como abundancia o gran cantidad de cosas distintas. Para Sacristán (2000), la diversidad alude a la circunstancia de ser distintos: "La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes [...]. La diversidad es tan normal como la vida misma y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella" (p. 1).

En consecuencia, la diversidad se entiende como las diferencias, características y condiciones que posee cada ser humano o grupo de personas, lo que los identifica como seres únicos dentro de la sociedad. Ramos (2012) sintetiza este aporte afirmando que "la diversidad es positiva y enriquecedora; es una oportunidad que debe aprovecharse para crear una sociedad más tolerante e igualitaria" (p. 78).

De este modo, la atención a la diversidad desde la educación debe ser un objetivo fundamental para responder a las individualidades, potencialidades y necesidades de los estudiantes, y afrontar esta oportunidad como un desafío para reestructurar la educación de manera progresiva y efectiva.

Desde esta perspectiva, es relevante mencionar que la *inclusión* es un concepto promovido activamente a nivel mundial con el propósito de que las sociedades actuales brinden a

9. Docente catedrático Universidad del Tolima CAT Neiva Huila. Licenciado en Educación Física; Esp. en Integración Educativa para la Discapacidad; Mag. en Educación; Doctor en Ciencias Pedagógicas. datrujillom@ut.edu.co
10. Docente catedrática Universidad del Tolima CAT Neiva Huila. Licenciada en Biología y Química; Esp. en Pedagogía e investigación en el aula; Mag. en Ecología y Gestión de Ecosistemas Estratégicos; Doctora en Educación. vajimenezc@ut.edu.co
11. Docente Catedrática Universidad del Tolima CAT Neiva Huila. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación ambiental. nstrujillom@ut.edu.co

todas las personas igualdad de oportunidades, garantizando sus derechos y acceso a recursos, independientemente de su origen, género, orientación sexual, raza, religión, edad o cualquier otra característica distintiva. Por lo tanto, una sociedad inclusiva defiende la participación plena de todas las personas en las diferentes dimensiones de la vida, como la familiar, educativa, social, económica, política, laboral, cultural y deportiva.

En consecuencia, se reconoce que la *inclusión* es un proceso continuo en el que no solo se trata de garantizar la participación, la permanencia y el acceso a los recursos, así como la culminación del proceso educativo, sino también de promover la igualdad de oportunidades educativas. Desde el enfoque de derechos humanos y de la equidad, la concepción en mención pretende eliminar las barreras al acceso y a la participación educativa. Asimismo, busca erradicar los prejuicios, denominaciones negativas y rotulaciones que perjudican la integridad humana, promoviendo la diversidad entre los diferentes grupos sociales; esto se evidencia con lo planteado por Trujillo (2025) cuando define la inclusión como la capacidad que tiene el ser humano de entender que, en la diferencia, se privilegia la comprensión de un mundo diverso.

En el proceso educativo actual, es indispensable para todos los docentes, desarrollar su práctica pedagógica en función de las necesidades de sus estudiantes, lo que exige un conocimiento continuo de cada uno de ellos. Ese conocimiento no debe limitarse a una simple caracterización sociodemográfica de los educandos; debe orientarse hacia la intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un enfoque basado en la *diversidad* e *inclusión*. Esto quiere decir que en la intervención se identifican las particularidades, potencialidades, alcances, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; además, se analizan sus posibilidades, ayudas técnicas (si es el caso), entre otros elementos fundamentales, para hacer posible una educación idónea.

En la labor docente, el proceso de inclusión en el aula es un asunto fundamental, toda vez que garantiza la participación activa y permanente de los estudiantes en las actividades programadas por el maestro. Dichas actividades deben basarse en los principios de igualdad de oportunidades y equidad en el aprendizaje, lo que impulsa el desarrollo integral. Por ello, la *inclusión* resulta esencial para fortalecer la independencia, autonomía, seguridad en sí mismo, autoestima, autorregulación, resolución de problemas y relaciones sociales, dado que contempla y responde a las diferencias y necesidades individuales y contextuales de cada estudiante.

Educación inclusiva y problemas en la práctica pedagógica

El Ministerio de Educación Nacional (M.E.N., 2017) define la educación inclusiva como un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de los estudiantes, promoviendo su desarrollo, aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje común sin discriminación ni exclusión. Sin embargo, en la práctica pedagógica se observa que muchas instituciones educativas atienden a los estudiantes en condición de inclusión bajo el rótulo de "necesidades educativas especiales" (NEE), lo cual a veces deriva en actitudes de exclusión y segregación.

La educación está estructurada bajo lineamientos y currículos estándar que, en muchos casos, no parten de las necesidades del contexto ni de la realidad de los estudiantes. Esto impide acoger las especificidades que emergen en la interacción cotidiana, como las diferencias culturales, los diversos contextos familiares y las particularidades emocionales, las cuales son fundamentales para formar ciudadanos empáticos y equitativos.

Desde esta perspectiva, es importante mencionar que la estructura educativa tiende a una homogenización y estandarización del proceso de enseñanza, con lineamientos, objetivos y currículos que no parten de las necesidades del contexto ni de la realidad de los estudiantes. Esto dificulta la adaptación a las especificidades que surgen en la interacción diaria, las cuales son fundamentales para formar ciudadanos empáticos y transformadores de una sociedad equitativa.

En consecuencia, muchas prácticas educativas se desarrollan bajo un enfoque único de aprendizaje, asumiendo que todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Esto olvida que existen diversas formas de captar, procesar y aplicar la información en la vida cotidiana, lo cual lleva a experiencias de éxito o fracaso según se aborden estas diferencias.

Problemas de aprendizaje y estilos de aprendizaje

En la labor educativa pueden surgir situaciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la falta de recursos educativos adecuados, dificultades en la adaptación curricular, problemas de aprendizaje, y carencia de formación continua para los docentes. Según Roselli et al. (1992), citado por Sánchez (2011), "los problemas de aprendizaje son dificultades que se manifiestan en los procesos de aprendizaje de aquellos individuos que no mantienen el ritmo promedio de sus semejantes" (p. 43). Estas dificultades pueden estar relacionadas con aspectos genéticos, congénitos, lesiones cerebrales o trastornos en los primeros años de vida.

Es fundamental que los docentes entiendan la diversidad de competencias, habilidades y formas de aprender de sus estudiantes, y que adapten sus estrategias a las necesidades de cada uno. Hunt (1979), citado por Sánchez (2011), define el estilo de aprendizaje como "las condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer el aprendizaje de un individuo" (p. 44). Esto implica que el docente debe reflexionar sobre sus estrategias pedagógicas y comprender que los estudiantes tienen diferencias, intereses, motivaciones y necesidades únicas, que a la vez determinan diferentes estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, para abordar los problemas de aprendizaje y aprovechar al máximo los estilos de aprendizaje, es esencial que los docentes reciban formación continua y cuenten con recursos educativos adecuados. Al entender la diversidad de sus estudiantes y adaptar las estrategias pedagógicas a sus necesidades, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo. Esta comprensión y adaptación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta una experiencia educativa más significativa para cada estudiante.

Importancia del conocimiento de los estilos de aprendizaje

En el ámbito escolar es frecuente identificar la falta de apropiación del concepto de estilos de aprendizaje, lo cual se refleja en la práctica pedagógica. Por ejemplo, esto se manifiesta cuando los docentes imparten sus clases sin diferenciar entre estudiantes que aprenden mejor de forma visual, auditiva o kinestésica, lo cual limita la efectividad del proceso de aprendizaje. Algunos docentes presentan los temas de una sola manera, sin variantes ni adaptaciones que permitan la participación de todos los estudiantes, lo cual limita su aprendizaje, ya que no se tienen en cuenta sus ritmos individuales.

Esto puede deberse a la falta de formación, capacitación, desinterés o incluso al desconocimiento de la importancia de los estilos de aprendizaje. Para Mosquera (2012), abordar estas deficiencias sería útil implementar programas de formación continua para los docentes, que les proporcionen herramientas

y estrategias para adaptar su enseñanza a las necesidades de cada estudiante. Castro & Guzmán (2005) explican que esta situación puede afectar el rendimiento académico, ya que los estudiantes que no siguen el ritmo del grupo suelen ser percibidos como problemáticos, responsabilizándolos de problemas psicológicos o sociales.

Es fundamental que los docentes comprendan y apliquen los estilos de aprendizaje en su práctica diaria, ya que esto les permite identificar las motivaciones e intereses de los estudiantes y adaptar las estrategias pedagógicas para favorecer un aprendizaje significativo. La caracterización de los estudiantes permite al docente conocer sus potencialidades, particularidades y gustos. De esta manera, puede presentar la información de manera adaptada, brindando apoyos y ajustes metodológicos flexibles. Como señalan Castro y Guzmán (2005), los estilos de aprendizaje deben ser considerados para que los estudiantes desarrollen mejor sus habilidades y procesen la información más eficazmente.

Desde esta perspectiva, Sánchez (2011) explica que el aprendizaje es un proceso continuo e integral que involucra aspectos biológicos, psicológicos y sociales, por ejemplo, el entorno familiar, como el apoyo de los padres en las tareas escolares, y el entorno escolar, como el clima de respeto y colaboración en el aula, influyen directamente en el desarrollo de nuevas conductas y en la capacidad de adaptarse al medio.

La comprensión de los estilos de aprendizaje permite al docente garantizar una atención educativa adecuada, lo cual impacta positivamente en el desarrollo de habilidades, el rendimiento académico y la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana. Una estrategia específica para lograr esto es la implementación de actividades diferenciadas que permitan a cada estudiante aprender según su estilo preferido, como el uso de recursos visuales, auditivos o prácticos.

Conclusiones

Es fundamental que el sistema educativo avance hacia un enfoque inclusivo que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes. La homogeneización y estandarización de los currículos dificulta la adaptación a las necesidades específicas de cada alumno, lo que limita su desarrollo integral. Por tanto, se necesita una reestructuración que ponga en el centro la diversidad y las particularidades individuales para construir una sociedad más empática y equitativa.

El reconocimiento de los estilos de aprendizaje es una fortaleza para el educador, ya que le permite detectar necesidades e intereses de los estudiantes e incorporar recursos y acciones motivadoras que intervengan positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones y avances sobre los estilos de aprendizaje realizados por diversos autores muestran la importancia de considerar las diferentes formas de aprender de los estudiantes, influyendo de manera positiva en su éxito académico.

Algunos docentes suelen atribuir las dificultades de aprendizaje únicamente al rendimiento académico, sin considerar otros factores subyacentes. Estas dificultades pueden incluir problemas en habilidades básicas como lectura y escritura, que a menudo se interpretan como fallos del estudiante. Sin embargo, Peñaloza (2013) señala que estas dificultades a menudo tienen causas intrínsecas, como disfunciones del sistema nervioso central. Los cambios recientes en el ámbito educativo, centrados en la flexibilización y reformas inclusivas, buscan mejorar estos procesos y situar al estudiante en el centro de su formación.

Referencias bibliográficas

Alvarado, J., Montoya, I., & Rico, A. (2017). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas: aplicación del modelo de Honey y Mumford a una universidad colombiana. *Estilos de Aprendizaje*

Álvarez Rojo, V., & Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación.

Castro, S., & Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación Universidad Pedagógica Experimental Libertador*

Gallego, D., & Nevot, A. (2007). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*

M.E.N. (2017). *Sistema único de información normativa.* Obtenido de SUIN

Mosquera, E. D. (2012). Estilos de Aprendizaje . *Revista Científica Eídos Universidad Tecnológica Equinoccial*

Peñaloza, J. A. (2013). Dificultades de aprendizaje. *Revista Atlante*, 1.

Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? *Revista Interamericana de educación de adultos*

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de https://dle.rae.es/diversidad

Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (U. d. Valencia, Ed.) *Aula de Innovación Educativa*(81), 1-19. Obtenido de

Sánchez, C. R. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Revista de la Facultad de Educación Iberoamericana, Corporación Universitaria*

Trujillo, M.D., García, V. M., & Galindo, P. F. (2025). Inclusión educación física y familia, Neiva, Colombia: editorial Universidad Surcolombiana.

Referencia

Didier Antonio Trujillo Méndez; Violedy Andrea Jiménez Cardozo & Nasly Siomara Trujillo Méndez. ***Educación inclusiva y estilos de aprendizaje: Reflexiones para una práctica pedagógica transformadora***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 35-39

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Mercados locales y sostenibilidad de la caprinocultura en América Latina: estado del arte

Jorge David Vásquez Díaz[12]

Introducción

La discusión sobre proteína animal no puede separarse de los cambios demográficos y de las tensiones ambientales. La revisión 2024 de las proyecciones de Naciones Unidas estima que la población mundial alcanzará cerca de 9,6 mil millones de personas en 2050, con un crecimiento especialmente marcado en África subsahariana y en países de ingresos medios y bajos. Para los territorios rurales de América Latina, este escenario no solo supone producir más alimentos, sino hacerlo con sistemas capaces de sostener ingresos, conservar recursos y responder a consumidores cada vez más atentos a la calidad de lo que compran.

En ese marco, la caprinocultura ocupa un lugar particular. No es la actividad pecuaria de mayor peso estadístico ni la más visible en la política agropecuaria, pero sí es una práctica arraigada en regiones donde la ganadería bovina y la agricultura comercial tienen mayores restricciones. Las cabras aprovechan forrajes rústicos, se adaptan a ambientes secos y aportan carne, leche, pieles, abono y capital de rápida movilización para familias rurales. Esa versatilidad explica que, a escala mundial, el inventario caprino supere los mil millones de animales y que una parte importante de los rebaños esté en manos de pequeños productores (FAO, 2024; Salgado et al., 2023).

La paradoja es clara: la caprinocultura tiene valor social y productivo, pero sus mercados suelen ser frágiles. En México, por ejemplo, la actividad tiene una larga tradición y un hato cercano a 8,8 millones de animales; aun así, buena parte de la producción se mueve por circuitos familiares, regionales o informales (SADER, 2023; Tajonar et al., 2022). En Colombia, el censo pecuario de 2025 registra 1.112.002 caprinos, con alta concentración en La Guajira, pero el país no cuenta con estadísticas oficiales equivalentes para producción y consumo de leche o carne caprina (ICA, 2025). Esta falta de información no es un detalle menor: limita la planeación sanitaria, la inversión, el crédito y la capacidad de negociar mejores precios.

El propósito de este artículo es revisar el estado del arte sobre la relación entre mercados locales, sostenibilidad y desarrollo de la caprinocultura en América Latina. Se busca identificar las barreras que frenan la competitividad del sector y, al mismo tiempo, las oportunidades que pueden convertir a los mercados de proximidad en una plataforma para fortalecer ingresos rurales, agregar valor y construir cadenas más justas.

Metodología de revisión

Se realizó una revisión narrativa con enfoque

12. Universidad del Tolima, jdvasquezd@ut.edu.co

de estado del arte. El corpus se organizó a partir de artículos científicos, informes técnicos, documentos institucionales y estadísticas oficiales publicados principalmente entre 2010 y 2025, aunque se incluyeron trabajos previos cuando aportaban antecedentes relevantes sobre mercados de pequeños rumiantes. La búsqueda y depuración se orientó por expresiones en español e inglés como caprinocultura, mercados locales, cadena de valor caprina, goat farming, goat markets, value chain, goat milk y goat meat.

La selección de fuentes priorizó tres criterios: pertinencia temática, relación con sistemas productivos familiares o de pequeña escala, y aporte al análisis de comercialización, valor agregado o política pública. Se incluyeron estudios de América Latina y algunos casos comparativos de Asia, África y Estados Unidos cuando permitían interpretar problemas comunes de la cadena caprina. La información se agrupó en cuatro ejes analíticos: panorama productivo y disponibilidad de datos; funcionamiento de los mercados locales; barreras de competitividad; y estrategias de fortalecimiento de la cadena de valor.

Resultados y discusión

a. Panorama productivo: una actividad visible en el territorio, pero débil en las estadísticas

La caprinocultura latinoamericana muestra una distribución desigual. México y Brasil concentran una parte importante de la producción regional, mientras que Colombia mantiene un sector más pequeño, regionalizado y con fuerte carga cultural. En México, la producción se vincula tanto a sistemas extensivos de zonas áridas como a unidades lecheras más tecnificadas; sin embargo, más del 70 % de los rebaños se ubica en sistemas extensivos o semiextensivos, donde los registros productivos son incompletos y el autoconsumo conserva importancia (Tajonar et al., 2022). En Brasil, la literatura ubica el núcleo caprino en el Nordeste, con rebaños que cumplen funciones alimentarias, económicas y de resiliencia frente a la sequía (Lu & Miller, 2019).

En Colombia, la situación confirma esa tensión entre importancia social y baja formalización. La mayor parte del hato está concentrada en La Guajira, territorio donde la cabra hace parte de la economía cotidiana y de prácticas culturales de comunidades rurales e indígenas. No obstante, la ausencia de información oficial sobre producción de leche, carne, precios y consumo dificulta reconocer con precisión el aporte de la actividad (Bustamante, 2019; ICA, 2025; Vargas et al., 2016). Frente a cadenas más consolidadas, como la bovina o avícola, el sector caprino queda en desventaja para acceder a programas de fomento, inversiones en infraestructura y estudios de mercado.

Esta debilidad estadística también afecta la forma en que se piensa la sostenibilidad. Si no se conoce cuánto se produce, quién vende, a qué precio y bajo qué condiciones, resulta difícil diseñar políticas que mejoren ingresos sin romper la base social de la actividad. La literatura coincide en que los problemas del sector no pueden reducirse a baja productividad animal; también involucran información insuficiente, baja coordinación entre actores y poca capacidad institucional para convertir una práctica tradicional en una cadena de valor con reglas claras (Iñiguez et al., 2013; Lu & Miller, 2019).

b. Mercados locales: cercanía, informalidad e intermediación

Los mercados locales son el primer espacio de salida para cabritos, carne, leche, quesos y otros derivados. Su ventaja está en la proximidad: reducen costos de transporte, conservan vínculos de confianza y permiten vender excedentes en momentos de necesidad. Sin embargo, esa misma cercanía suele operar dentro de circuitos

poco formalizados. Las ventas se realizan en finca, plazas, ferias o mediante compradores que conocen la zona, pero que también concentran poder de negociación. En estudios sobre sistemas caprinos de México se observa que los productores venden con poca información sobre precios, calidad y demanda, lo que favorece la captura de valor por intermediarios (Cortés, 2021; Gómez et al., 2013).

La intermediación no es negativa por definición: cumple funciones de acopio, transporte y conexión con consumidores urbanos. El problema aparece cuando el intermediario es casi la única puerta de acceso al mercado. En ese escenario, el productor asume los costos de crianza y los riesgos sanitarios, pero recibe una proporción reducida del precio final. Esta situación se repite en cadenas de pequeños rumiantes de otros países, donde la oferta dispersa, la venta de animales en pie y la ausencia de clasificación por calidad reducen el margen de los criadores (Chadda et al., 2025; Mathias et al., 2010).

La estacionalidad refuerza esa dependencia. En varias regiones de México, los picos de oferta de cabritos o leche no coinciden plenamente con los momentos de mayor demanda, de modo que los precios caen cuando hay abundancia y suben cuando los productores tienen menos capacidad de respuesta. La falta de refrigeración, almacenamiento y procesamiento agrava el problema porque obliga a vender rápido, incluso a precios bajos. Para la leche, la situación es más delicada: sin cadena de frío ni plantas de transformación cercanas, el mercado queda limitado al consumo familiar, a la venta informal o a la elaboración artesanal de quesos con baja escala (Lu & Miller, 2019; Tajonar et al., 2022).
También existe una dimensión cultural del consumo. En algunas zonas, la carne caprina se asocia a platos específicos, festividades o mercados étnicos; en otras, el producto es poco conocido y compite con carnes de mayor disponibilidad. Esto explica por qué la demanda puede ser fuerte en ciertos nichos y casi inexistente en grandes centros urbanos. La revisión de Camacho et al. (2018) sobre la Mixteca Poblana muestra que la gastronomía puede abrir oportunidades, pero solo si se acompaña de oferta constante, calidad y estrategias de promoción que no descansen únicamente en la tradición.

c. Valor agregado y nichos de demanda

A pesar de sus limitaciones, la caprinocultura tiene oportunidades claras. La carne de cabra es apreciada por su perfil magro y por su presencia en dietas de comunidades latinoamericanas, africanas, asiáticas y del Medio Oriente. En Estados Unidos, el aumento de la demanda de carne caprina se ha asociado con cambios demográficos, inmigración y mercados culturales que valoran este producto, lo cual mantiene una brecha entre oferta interna y consumo (Khanal & Dhoubhadel, 2023). Para América Latina, este tipo de mercado muestra que la tradición culinaria no es un obstáculo, sino un activo que puede convertirse en diferenciación.

La leche y el queso de cabra ofrecen otra ruta. Estudios sobre producción lechera caprina en las Américas señalan que los productos lácteos de cabra han ganado espacio entre consumidores que buscan alternativas a la leche bovina, sabores diferenciados o alimentos asociados con beneficios nutricionales (Lu & Miller, 2019). No obstante, transformar esa demanda en ingresos rurales requiere superar dos condiciones: cumplir normas de inocuidad y sostener volúmenes estables. En pequeños rebaños, ambas tareas suelen exceder la capacidad individual del productor.

El valor agregado aparece, entonces, como una estrategia necesaria pero no automática. La elaboración de queso, yogur, cortes diferenciados, embutidos o preparaciones listas para consumo puede mejorar márgenes, siempre

que exista formación técnica, infraestructura mínima y conexión con compradores. El Plan Estratégico para la cadena caprina de Paraguay, por ejemplo, propuso fortalecer la producción de carne y leche mediante transformación agroindustrial, diversificación y seguridad alimentaria. De forma similar, revisiones sobre cadenas de pequeños rumiantes señalan que el procesamiento permite retener valor, aunque exige inversión, normas y capacidad de gestión que no siempre están disponibles en unidades familiares (Chadda et al., 2025).

El reto es evitar que el valor agregado quede concentrado en actores externos. Cuando la industria o grandes compradores controlan el procesamiento, el productor puede ganar estabilidad, pero no necesariamente participa del margen más alto. Por ello, la literatura sobre acceso de pequeños productores a mercados insiste en la acción colectiva: asociaciones, cooperativas y redes territoriales permiten reunir oferta, comprar insumos, compartir equipos, negociar precios y cumplir requisitos formales que serían inviables de manera individual (Markelova et al., 2009; Wanjiru, 2008).

d. Competitividad: más allá del manejo del rebaño

La baja competitividad de la caprinocultura suele explicarse por factores técnicos: genética criolla sin selección, problemas sanitarios, alimentación deficiente, instalaciones precarias y baja asistencia veterinaria. Estos aspectos son reales y afectan productividad, peso al sacrificio, producción lechera y mortalidad. En México, los sistemas extensivos enfrentan limitaciones de manejo y sanidad, mientras que los sistemas estabulados cargan con costos elevados de alimentación y servicios especializados (Tajonar et al., 2022). En Colombia, la producción caprina ha sido descrita como artesanal y marginal, en parte por desarrollarse en zonas donde otras actividades agropecuarias tienen menor viabilidad (Vargas et al., 2016).

Sin embargo, la revisión muestra que el cuello de botella no está solo en la finca. La cadena caprina tiene problemas de coordinación: pocos centros de acopio, escasas plantas de beneficio adaptadas, falta de clasificación por calidad, sacrificio informal, débil trazabilidad y casi nula inteligencia de mercado. Estas fallas reducen la confianza del consumidor y limitan el acceso a restaurantes, supermercados, compras públicas o mercados especializados. Además, cuando el precio no reconoce calidad, el productor tiene pocos incentivos para invertir en mejoras sanitarias o productivas (Gómez et al., 2013; Ludeña et al., 2021).

El financiamiento es otro punto crítico. Los pequeños caprinocultores suelen requerir créditos de bajo monto, con plazos ajustados al ciclo productivo y condiciones que reconozcan su escala. En la práctica, muchos productos financieros están pensados para actividades más consolidadas o para productores con garantías formales. Esta desconexión limita la compra de reproductores, la construcción de corrales, la adquisición de equipos de ordeño o refrigeración y la formalización de pequeños talleres. La consecuencia es un círculo difícil de romper: baja productividad, poca inversión, venta informal y menores ingresos.

La digitalización puede aportar, aunque no debe presentarse como solución aislada. Plataformas de venta, catálogos, redes sociales y sistemas de pedido directo pueden acercar productores a consumidores urbanos, restaurantes o mercados de nicho. También permiten contar historias de origen, resaltar prácticas tradicionales y transparentar precios. Pero para que funcionen se requiere conectividad, alfabetización digital, logística y acuerdos mínimos de calidad. De lo contrario,

el comercio digital puede convertirse en una vitrina sin capacidad real de entrega (Atli, 2024; Reardon et al., 2019).

e. Rutas de fortalecimiento para los mercados locales

El fortalecimiento de los mercados locales debe partir de una idea sencilla: no se trata de reemplazar los circuitos tradicionales, sino de mejorar las condiciones en que operan. Las ventas de proximidad seguirán siendo importantes para muchas familias, pero pueden organizarse mejor mediante información de precios, registros productivos, clasificación de animales, acuerdos de compra y espacios formales de comercialización. Las asociaciones ganaderas locales, cuando son transparentes y representativas, pueden cumplir un papel en el acopio, la negociación y la gestión de servicios técnicos.

Una segunda ruta es construir identidad territorial. Productos como cabrito, quesos artesanales o preparaciones regionales pueden vincularse a origen, tradición culinaria, razas locales y formas de producción adaptadas al ambiente. Esta diferenciación no debe quedarse en el discurso: necesita protocolos de calidad, buenas prácticas de manufactura y mecanismos de trazabilidad. La experiencia internacional sobre productos de razas locales indica que la historia del producto ayuda a abrir mercado, pero solo se sostiene si el consumidor encuentra calidad constante y si el productor participa de los beneficios (Mathias et al., 2010).

La tercera ruta involucra al Estado. Las políticas públicas deberían apoyar asistencia técnica, sanidad, genética, infraestructura de frío, plantas de beneficio apropiadas, formación empresarial y productos financieros diseñados para pequeñas unidades. También hace falta generar datos: censos actualizados, precios de referencia, consumo, producción de leche y carne, y mapas de actores de la cadena. Sin esa base, el sector seguirá dependiendo de diagnósticos parciales y de esfuerzos dispersos.

Por último, los mercados locales pueden articularse con compras institucionales, turismo gastronómico y comercio justo. Estas opciones no son una salida masiva para todos los productores, pero sí pueden funcionar como laboratorios de formalización y valor agregado. La clave está en que las iniciativas no se limiten a capacitar productores de manera aislada, sino que conecten oferta, procesamiento, normas sanitarias, transporte y compradores.

Conclusiones

La caprinocultura latinoamericana no es una actividad residual. En muchas zonas rurales cumple funciones alimentarias, culturales y económicas que otras actividades no cubren con la misma flexibilidad. Sin embargo, su potencial sigue limitado por mercados locales poco estructurados, información estadística insuficiente y una cadena de valor donde el productor suele tener bajo poder de negociación.

La literatura revisada permite afirmar que el problema central no es únicamente la baja tecnificación del rebaño. Las limitaciones productivas se combinan con informalidad, intermediación dominante, falta de infraestructura, débil asociatividad y escasa diferenciación de calidad. Mientras estos elementos no se atiendan de manera articulada, las mejoras en genética o alimentación tendrán efectos reducidos sobre los ingresos rurales.

Existen oportunidades relevantes en la demanda de carne, leche y derivados caprinos, especialmente en mercados culturales, consumidores que buscan productos diferenciados y circuitos gastronómicos regionales. Para aprovecharlas, los productores necesitan transformar parte de su oferta, cumplir normas de inocuidad, organizarse y

acceder a canales de venta más transparentes. Los mercados locales pueden ser una base para el desarrollo rural sostenible si dejan de funcionar como espacios de venta obligada y se convierten en nodos de una cadena más justa. Esto exige políticas públicas con enfoque territorial, datos confiables, crédito adecuado, asistencia técnica y fortalecimiento de organizaciones. La sostenibilidad de la caprinocultura depende tanto de producir mejor como de vender en condiciones más equitativas.

Referencias bibliográficas

Atli, H. F. (2024). Digital marketing in the agricultural sector and digital transformation in agricultural marketing. *En 8th International Tokyo Conference on Innovative Studies of Contemporary Sciences* (pp. 415-424).

Bustamante, C. V. (2019). La producción caprina en Colombia. *Tierras Caprino*, 55-59.

Camacho, J. C., Hernández Riande, J. S., Hernández, J. E., Rodríguez, E. L., & Rodríguez, J. D. C. (2018). *Estudio de mercado y comercialización de la carne caprina de la Mixteca poblana como alternativa gastronómica*.

Chadda, A., Meena, D. C., & Singh, J. (2025). Exploring the value chain of small ruminants: A review. *Indian Journal of Small Ruminants*, 31(1), 1-15. https://doi.org/10.5958/0973-9718.2025.00019.7

Cortés P., M. A. (2021). *Cadena de valor en sistemas pecuarios: ovinos y caprinos. Santiago Tilantongo, Nochixtlán, Oaxaca, México*. Proyecto IKIIBA Integración de la Biodiversidad en la Agricultura Mexicana.

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2024). *World food and agriculture: Statistical yearbook 2024*. FAO.

Gómez, W. J., Echavarría, F. G., Pinos, J. M., Rivera, J. R., Valladares, E., & Aw-Hassan, A. (2013). *Mercados y oportunidades para los sistemas de producción de caprinos en México*.

Instituto Colombiano Agropecuario. (2025). *Censo pecuario nacional 2025: Censo caprino en Colombia*.

Iñiguez, L., Aw-Hassan, A., Mueller, J. P., de Araújo Filho, J. A., García Leal de Araújo, G., Delmondes Bomfim, M. A., & D'Aubeterre, R. (2013). *La producción de rumiantes menores en las zonas áridas de Latinoamérica.*

Khanal, B., & Dhoubhadel, S. P. (2023). The drivers of US meat goat prices: A hedonic analysis of goat auction data. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 55(4), 730-747.

Lu, C. D., & Miller, B. A. (2019). Current status, challenges and prospects for dairy goat production in the Americas. *Asian-Australasian Journal of Animal Sciences*, 32(8), 1244-1255. https://doi.org/10.5713/ajas.19.0256

Ludeña, A. L., Ludeña, Á. A., Cunguia, D., & Timana, S. (2021). Competitividad en la gestión de productores caprinos. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 507-514.

Markelova, H., Meinzen-Dick, R., Hellin, J., & Dohrn, S. (2009). Collective action for smallholder market access. *Food Policy*, 34(1), 1-7. https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2008.10.001

Mathias, E., Mundy, P., & Köhler-Rollefson, I. (2010). Marketing products from local livestock breeds: An analysis of eight cases. *Animal Genetic Resources*, 47, 59-71. https://doi.org/10.1017/S2078633610000932

Ministerio de Agricultura y Ganadería. (2017). *Plan estratégico para el desarrollo de la cadena de valor de la producción caprina del Paraguay*, periodo 2017-2021. FAOLEX.

Reardon, T., Echeverría, R., Berdegué, J., Minten, B., Liverpool-Tasie, S., Tschirley, D., & Zilberman, D. (2019). Rapid transformation of food systems in developing regions: Highlighting the role of agricultural research and innovations. *Agricultural Systems*, 172, 47-59. https://doi.org/10.1016/j.agsy.2018.01.022

Salgado, J. J., González, A., Díaz, E., Peláez, M. P., Galán, I., Delgado, J. V., Navas, F. J., & Camacho, M. E. (2023). Situación actual y perspectivas del sector caprino mundial y español. *Archivos de Zootecnia*, 72(278), 144-155. https://doi.org/10.21071/az.v72i278.5717

Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (2023). *La ganadería en México: Un orgullo nacional. Gobierno de México*. https://www.gob.mx/agricultura/articulos/la-ganaderia-en-mexico-un-orgullo-nacional.

Tajonar, K., López, C. A., Sánchez, L. E., Chay, A. J., González, M., & Vargas, E. (2022). A brief update on the challenges and prospects for goat production in Mexico. *Animals*, 12(7), 837. https://doi.org/10.3390/ani12070837

United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2024). World population prospects 2024: *Summary of results* (UN DESA/POP/2024/TR/NO. 9). United Nations.

Vargas, J. E., Bello, D. A. M., Serrano, C. A., & Rivera, O. F. O. (2016). Diversidad de la cabra en Colombia. En *Biodiversidad caprina iberoamericana* (pp. 137-154).

Wanjiru, J. (2008). *The current and potential relevance of producer organizations: A case of Nyeri Branch Dairy Goat Association of Kenya*.

Referencia

Jorge David Vásquez Díaz. ***Mercados locales y sostenibilidad de la caprinocultura en América Latina: estado del arte.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 40-46

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Indicadores microbiológicos en un suelo bajo el dosel de árboles de *Gmelina arborea* en una silvopastura

Alexander Correa[13]
Jairo Mora-Delgado[14]
Indira Isis García[15]

Introducción

El suelo es un sistema complejo y dinámico que desempeña funciones esenciales en los ecosistemas terrestres, entre ellas el soporte de la vegetación, la regulación del ciclo del agua y el reciclaje de nutrientes. Su calidad depende de la interacción entre propiedades físicas, químicas y biológicas, siendo estas últimas particularmente relevantes debido al papel central de los microorganismos en los procesos de descomposición y transformación de la materia orgánica. En este sentido, la biota edáfica constituye un componente clave en el mantenimiento de la fertilidad del suelo y en la sostenibilidad de los sistemas productivos.

En las últimas décadas, la evaluación de la calidad del suelo ha evolucionado hacia el uso de indicadores biológicos que permitan detectar cambios tempranos derivados de prácticas de manejo o perturbaciones ambientales. Entre estos indicadores, los parámetros microbiológicos han cobrado especial relevancia por su sensibilidad y rápida respuesta frente a modificaciones en las condiciones edáficas (Álvarez-Solís et al., 2004). En particular, la biomasa y la actividad microbianas se han consolidado como herramientas fundamentales para caracterizar la dinámica biológica del suelo, al reflejar tanto la cantidad de microorganismos presentes como su nivel de actividad metabólica. En sistemas silvopastoriles, donde coexisten componentes arbóreos, herbáceos y pecuarios, se generan condiciones heterogéneas que influyen en la dinámica del suelo. La presencia de árboles modifica variables como la temperatura, la humedad, la disponibilidad de nutrientes y el aporte de materia orgánica, lo que puede generar gradientes espaciales en las propiedades edáficas. En este contexto, especies como *Gmelina arborea*, ampliamente utilizadas en sistemas tropicales, pueden ejercer una influencia significativa sobre la actividad biológica del suelo bajo su dosel, lo cual hace necesario profundizar en el estudio de estos efectos.

La biomasa microbiana del suelo se define como la fracción viva de la materia orgánica, compuesta por bacterias, hongos, actinomicetos y otros microorganismos, y representa un reservorio activo de nutrientes (Paul, 2014). Este parámetro es considerado un indicador clave de la calidad del suelo, ya que está

13. Profesor de tiempo parcial, Departamento de Producción Pecuaria, Universidad del Tolima.
14. Profesor Titular, Grupo de Investigación Sistemas Agroforestales Pecuarios, Departamento de Producción Pecuaria, Universidad del Tolima
15. Profesor Titular, Grupo de Investigación Sistemas Agroforestales Pecuarios, Departamento de Producción Pecuaria, Universidad del Tolima

directamente relacionado con procesos como la descomposición de la materia orgánica, la mineralización de nutrientes y la estabilidad estructural del suelo (Brookes et al., 2008; Durango et al., 2015).

Por su parte, la actividad microbiana se refiere al conjunto de procesos metabólicos desarrollados por los microorganismos del suelo, tales como la respiración, la mineralización de nitrógeno y fósforo, y la degradación de compuestos orgánicos (Paolini, 2018). Uno de los métodos más utilizados para estimar este parámetro es la medición de la respiración del suelo, expresada como la liberación de dióxido de carbono (CO_2). Este proceso refleja la oxidación de sustratos orgánicos por parte de los microorganismos para la obtención de energía (Paul, 2007; Jacinthe & Lal, 2005).

Diversos estudios han demostrado que la respiración microbiana es altamente sensible a cambios en el contenido de materia orgánica, la humedad, el pH y las prácticas de manejo, lo que la convierte en un indicador eficaz para detectar variaciones en la fertilidad del suelo (Rincón & Gutiérrez, 2012; Zagal et al., 2002). Entre los métodos más utilizados para su medición se encuentra el propuesto por Anderson (1982), basado en la incubación de muestras de suelo y la captura del CO_2 liberado mediante soluciones alcalinas.

En cuanto a la determinación de la biomasa microbiana, el método de fumigación-incubación desarrollado por Jenkinson y Powlson (1976) y refinado posteriormente por Vance et al. (1987) es uno de los más ampliamente utilizados. Este método permite estimar el carbono de la biomasa microbiana a partir de la diferencia en la producción de CO_2 entre muestras fumigadas y no fumigadas, empleando factores de corrección como los propuestos por Jenkinson y Ladd (1981) y ajustados por Sparling y West (1988).

La relación entre biomasa y actividad microbiana es compleja y no siempre lineal. En condiciones ambientales favorables, como niveles adecuados de humedad y temperatura, la actividad microbiana puede ser elevada incluso cuando la biomasa es relativamente baja, debido a una mayor eficiencia metabólica de los microorganismos. Por el contrario, en condiciones adversas, como sequías o bajas temperaturas, puede observarse una biomasa considerable con niveles reducidos de actividad (González-Polo et al., 2004). Estos resultados resaltan la importancia de analizar ambos parámetros de manera conjunta para obtener una visión integral del funcionamiento del suelo.

Asimismo, se ha reportado que los suelos forestales presentan mayores niveles de biomasa y actividad microbiana en comparación con los sistemas agrícolas, debido a un mayor aporte de materia orgánica y menor perturbación (Durango et al., 2015). En sistemas agrícolas, prácticas sostenibles como el manejo orgánico han demostrado mejorar estos indicadores, contribuyendo a la sostenibilidad del sistema productivo (Gómez, 2018).

El coeficiente metabólico (qCO_2) constituye un indicador complementario que permite evaluar la eficiencia en el uso de la energía por parte de la comunidad microbiana. Este índice se define como la cantidad de CO_2 liberado por unidad de biomasa microbiana y refleja el estado fisiológico de los microorganismos (Anderson, 1994). Valores elevados de qCO_2 suelen asociarse con condiciones de estrés o perturbación, mientras que valores bajos indican una mayor eficiencia metabólica y estabilidad del sistema.

A pesar de los avances en el estudio de los indicadores microbiológicos del suelo, persisten vacíos importantes en la comprensión de su variabilidad espacial en sistemas

silvopastoriles. La mayoría de los estudios se han centrado en comparaciones entre diferentes usos del suelo, sin considerar la heterogeneidad interna generada por la presencia de árboles.

En particular, existe una limitada información sobre cómo varían la biomasa microbiana, la actividad microbiana y el coeficiente metabólico en función de la distancia al tronco de los árboles. Este aspecto es relevante, ya que factores como la acumulación de hojarasca, la actividad radicular y las condiciones microclimáticas pueden generar gradientes significativos en las propiedades del suelo.

Asimismo, aunque se reconoce la importancia de evaluar de manera conjunta la biomasa microbiana, la actividad microbiana y el coeficiente metabólico, pocos estudios integran estos parámetros para analizar la eficiencia funcional de las comunidades microbianas. Esta falta de integración limita la comprensión de los procesos ecológicos que determinan la calidad del suelo en sistemas silvopastoriles.

En este contexto, el objetivo del presente estudio fue evaluar los indicadores microbiológicos del suelo —biomasa microbiana, actividad microbiana y coeficiente metabólico— en función de la distancia al tronco de árboles de *Gmelina arborea* en un sistema silvopastoril, con el fin de contribuir a la comprensión de la variabilidad espacial de los procesos microbiológicos y del efecto del componente arbóreo sobre la calidad del suelo.

Materiales y métodos

La fase de campo de este estudio fue realizada en la granja experimental "El Recreo" de la Universidad del Tolima y localizada a 74° 04'39"W y 4° 35'46"N en el municipio de El Guamo (Tolima). Posee una temperatura promedio de 28 ºC, una precipitación promedio anual de 1400 mm con régimen bimodal y una altitud de 326 m. s. n. m.

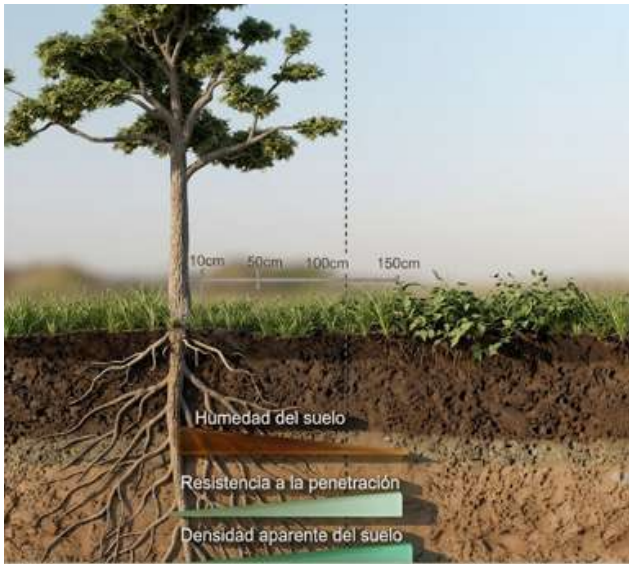
Se sembraron 200 plantas de 30 cm de altura inoculadas con un consorcio microbiano, a una distancia de dos metros entre plántulas, sin fertilización; las plantas de *G. arborea* se asociaron con pasto *Bothriochloa pertusa* en un diseño silvopastoril.

La actividad microbiana en el suelo fue determinada por respirometría siguiendo el protocolo del IGAC (1990), y la biomasa microbiana se determinó con el método de Vance et al. (1987). Se hicieron mediciones de estos indicadores en muestras de suelo de la superficie (20 cm) a tres distancias concéntricas del tronco de *G. arborea*: 0,1; 0,5; 1,0 y 1,5 m. (Figura 1). Las determinaciones se realizaron en el Laboratorio de Ecofisiología tropical de la Universidad del Tolima.

Finalmente, se calculó el cociente metabólico microbiano (qCO_2) como la relación entre el C-CO_2 y el C microbiano (Anderson & Domsch, 1993).

Figura 1

Diseño de muestreo del suelo a lo largo de un gradiente concéntrico al árbol de Gmelina arborea



Nota. (Adaptación con Gemini con base en la figura de Correa et al., 2025)

Análisis estadístico

Los datos de campo se analizaron mediante una prueba de medias, usando la prueba de Tukey para detectar diferencias estadísticas ($p \leq 0,05$). Para ello, se utilizó el software Infostat.

Resultados y discusión

Los hallazgos reflejan la actividad microbiológica asociada a la descomposición de la materia orgánica, evidenciada en variaciones de la respiración y la biomasa microbiana a lo largo de un gradiente concéntrico respecto al tronco del árbol.

Actividad microbiana

La Tabla 1 sugiere una tendencia de mayor actividad microbiana en la zona media del área bajo el dosel arbóreo, en comparación tanto con la zona más cercana al tronco como con el área a libre exposición. Este patrón podría estar relacionado con la distribución de raíces finas, la cual tiende a disminuir con la distancia al cuello de la raíz (Donoso et al., 2002), aunque dicha relación no es uniforme, ya que pueden existir sectores con alta o baja densidad radicular alrededor de un mismo árbol (Sánchez, 1999).

Otros autores han señalado que la relación entre la distribución superficial del sistema radical y la distancia al fuste no siempre es clara (Sadanandan, 1983). Sin embargo, estudios más recientes han reportado efectos significativos de la posición bajo la copa en variables como la longitud, superficie y densidad de raíces finas, mostrando una mayor concentración cerca del fuste y una disminución hacia el perímetro de la copa (Bucheli, 2012; Díaz, 2019). Bajo este enfoque, la mayor actividad microbiana observada en la zona intermedia del dosel podría explicarse por un mayor volumen de raíces finas y una mayor área rizosférica, donde la actividad microbiana es más intensa debido a la disponibilidad de exudados radiculares (Arnáez & Ortiz, 2011).

En este sentido, la fertilidad edáfica tiende a incrementarse en las proximidades de los árboles, como resultado de una mayor acumulación de materia orgánica y una mayor actividad microbiana (Obrador et al., 2004). Este fenómeno se traduce en una mayor respiración microbiana en zonas cercanas al componente leñoso, favorecida por la disponibilidad de carbono fácilmente degradable proveniente de exudados y hojarasca (Durango et al., 2015; Piñeros et al., 2019).

Tabla 1

Actividad y biomasa microbianas en muestras de suelo a cuatro distancias del fuste de G. arborea

	Distancia (m)			
	0,1	0,5	1	1,5
Biomasa microbiana (CO_2mg/100g)	40,10+3,23a	34,47+3,24a	32,23+3,25a	15,18+3,26b
Actividad microbiana (CO_2mg/100g)	16,33 +5,95	31,65 +5,95	27,21 +5,96	20,35+5,96

Biomasa microbiana

De manera consistente, los resultados de la Tabla 1 muestran que el suelo bajo el dosel presenta una biomasa microbiana significativamente mayor que la registrada a 1,5 m del fuste. La tendencia indica que la biomasa disminuye a medida que aumenta la distancia al tronco, lo cual puede atribuirse a condiciones ambientales

más favorables bajo el dosel, particularmente en términos de humedad del suelo. Esta mayor disponibilidad hídrica favorece la actividad metabólica de los microorganismos y la acumulación de biomasa.

La literatura científica respalda que la relación entre biomasa y actividad microbiana es generalmente positiva bajo condiciones óptimas, aunque no necesariamente lineal en ambientes limitantes. Estudios como los de Eaton et al. (2011), Matsunaga et al. (2018), Sánchez et al. (2005) y Lillo et al. (2011) reportan correlaciones positivas entre ambos parámetros cuando factores como la humedad, la temperatura y la disponibilidad de carbono favorecen el metabolismo microbiano. No obstante, otros trabajos evidencian que esta relación puede desacoplarse. Bastida et al. (2016) destacan que la diversidad microbiana activa tiene un mayor impacto en la funcionalidad del ecosistema que la biomasa total, mientras que García et al. (1994) y Toledo et al. (2020) muestran que en condiciones de estrés ambiental, como sequías o limitaciones nutricionales, pueden coexistir altos niveles de biomasa con baja actividad. Asimismo, factores como la disponibilidad de fósforo y la estacionalidad pueden modificar esta relación (Gatiboni et al., 2008; González-Polo et al., 2004).

Coeficiente metabólico (qCO_2)

El coeficiente metabólico (qCO_2) expresa la cantidad de CO_2 liberado por unidad de biomasa microbiana, constituyéndose en un indicador de la eficiencia metabólica de la comunidad microbiana. Valores bajos de qCO_2 indican sistemas más eficientes y estables, mientras que valores elevados sugieren condiciones de estrés o perturbación (figura 2).

En este estudio, los valores de qCO_2 muestran un incremento progresivo con la distancia al tronco, pasando de 0,41 a 0,1 m hasta 1,34 a 1,5 m. En la zona más cercana al tronco, el bajo valor de qCO_2 indica una comunidad microbiana eficiente, asociada a una alta biomasa y una menor respiración relativa. Este comportamiento sugiere condiciones favorables, como mayor disponibilidad de materia orgánica, mejor humedad del suelo y mayor influencia de los exudados radiculares.

En la zona intermedia (0,5–1 m), los valores de qCO_2 son moderados (0,84–0,92), lo que indica un incremento en el gasto metabólico y una disminución en la eficiencia. Esta zona puede interpretarse como un área de transición ecológica, donde la influencia directa de las raíces es menor.

Por el contrario, en la zona más alejada (1,5 m), el valor elevado de qCO_2 (1,34) sugiere una comunidad microbiana bajo condiciones de estrés, caracterizada por baja biomasa y relativamente alta respiración. Esto implica que los microorganismos destinan más energía al mantenimiento que al crecimiento, posiblemente debido a menor disponibilidad de carbono, menor humedad y condiciones físicas más restrictivas del suelo.

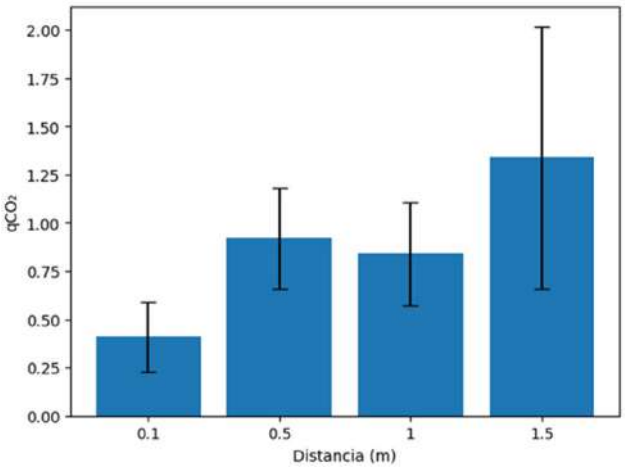
Estadísticamente, la barra de error a 1,5 m sugiere mayor variabilidad y comunidad más inestable; en 0,1 m, se presenta menor variabilidad, es decir un sistema más estable. Hay cierto solapamiento entre 0,5 y 1 m, lo que sugiere que esas diferencias podrían no ser estadísticamente significativas.

Estos resultados son consistentes con lo reportado por Anderson y Domsch (1993), quienes establecieron que valores bajos de qCO_2 están asociados a ecosistemas estables, mientras que valores altos indican sistemas perturbados o con limitación de recursos. Asimismo, Wardle (1998) evidenció que la proximidad a la vegetación incrementa la biomasa microbiana y mejora la eficiencia metabólica, lo que coincide con los menores valores de qCO_2 observados cerca del tronco.

De igual manera, Insam (2001) reportó que suelos de mayor calidad presentan menores valores de qCO_2, mientras que suelos degradados muestran valores elevados. En concordancia, los resultados de este estudio evidencian un gradiente de calidad del suelo decreciente con la distancia al árbol. Por su parte, Fierer et al. (2003) señalaron que la limitación de carbono incrementa el qCO_2, debido a un mayor gasto energético en el mantenimiento celular, lo cual también respalda la interpretación de los resultados obtenidos.

Figura 2

Coeficiente metabólico a diferentes distancias del tronco del árbol de Gmelina arborea



Conclusiones

Los resultados evidencian un gradiente espacial claro en los indicadores microbiológicos del suelo en función de la distancia al tronco de *Gmelina arborea*. En las proximidades del árbol, la comunidad microbiana presenta mayor eficiencia y estabilidad, mientras que en zonas más alejadas se observa un incremento del estrés metabólico y una menor eficiencia.

Estos hallazgos respaldan el concepto de "islas de fertilidad", donde la presencia de árboles mejora la calidad biológica del suelo mediante el aporte de materia orgánica y la influencia de la rizosfera. A medida que disminuye la influencia del componente arbóreo, el sistema microbiano se vuelve menos eficiente y más demandante energéticamente, lo cual tiene implicaciones importantes para el diseño y manejo de sistemas silvopastoriles.

Agradecimientos

Agradecimientos al programa "Productos y procesos tecnológicos con microorganismos rizosféricos para la restauración de suelos degradados en ecosistemas agroforestales y agrícolas". Contrato 450 de 2021, Ministerio de Ciencias, Fondo Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Solís, J. D., Ferrera-Cerrato, R., & Etchevers-Barra, J. D. (2004). Actividad microbiana en suelos agrícolas. *Terra Latinoamericana*, 22(3), 257–265.

Anderson, J. P. E. (1982). Soil respiration. In A. L. Page et al. (Eds.), *Methods of soil analysis* (pp. 831–871). American Society of Agronomy.

Anderson, T. H. (1994). Physiological analysis of microbial communities in soil: Applications and limitations. In K. Ritz et al. (Eds.), *Beyond the biomass* (pp. 67–76). Wiley.

Anderson, T. H., & Domsch, K. H. (1993). The metabolic quotient for CO_2 (qCO_2) as a specific activity parameter to assess the effects of environmental conditions. *Soil Biology and Biochemistry, 25*(3), 393–395. https://doi.org/10.1016/0038-0717(93)90140-7

Arnáez, A., & Ortiz, R. (2011). Estudio radicular de *Vochysia ferruginea* en plantaciones y condiciones naturales en Costa Rica. *Revista Tecnología en Marcha, 23*(1), 9–18.

Bastida, F., Torres, I. F., Moreno, J. L., et al. (2016). The active microbial diversity drives ecosystem multifunctionality. *Molecular Ecology, 25*, 4660–4673. https://doi.org/10.1111/mec.13783

Brookes, P. C., Kragt, J. F., Powlson, D. S., & Jenkinson, D. S. (2008). Measurement of soil microbial biomass. *Soil Biology and Biochemistry*, 19(6), 703–707.

Bucheli, P. (2012). *Evaluación de rasgos funcionales radiculares en sistemas silvopastoriles* (Tesis de maestría). CATIE.

Díaz, S. M. (2019). *Distribución de raíces finas en plantaciones forestales* (Tesis). Universidad.

Donoso, S., Ruiz, F., & Herrera, M. (2002). Distribución de raíces finas en plantaciones forestales. *Ciencias Forestales, 16*, 1–12.

Durango, W., et al. (2015). Actividad microbiana en suelos bajo diferentes usos. *Revista Colombiana de Ciencias del Suelo*, 10(2), 45–56.

Durango, W., Uribe, L., Henríquez, C., & Mata, R. (2015). Respiración y biomasa microbiana del suelo. *Agronomía Costarricense, 39*(1), 37–46.

Fierer, N., Schimel, J. P., & Holden, P. A. (2003). Variations in microbial community composition. *Soil Biology and Biochemistry, 35*, 167–176.

Gómez, J. (2018). Efecto del manejo orgánico en la actividad microbiana del suelo en cafetales. *Agronomía Colombiana*, 36(1), 78–85.

González-Polo, M., et al. (2004). Efectos estacionales en biomasa microbiana. *Ecología Austral, 14*, 149–163.

González-Polo, M., et al. (2004). Relación entre biomasa y actividad microbiana en suelos. *Soil Biology Journal*, 36(4), 589–598.

Insam, H. (2001). Developments in soil microbiology since the mid-1960s. *Geoderma, 100*, 389–402.

Jacinthe, P. A., & Lal, R. (2005). Labile carbon and methane uptake as affected by tillage intensity in a Mollisol. *Soil and Tillage Research*, 80(1–2), 35–45.

Jenkinson, D. S., & Ladd, J. N. (1981). Microbial biomass in soil: Measurement and turnover. In E. A. Paul & J. N. Ladd (Eds.), *Soil biochemistry* (Vol. 5, pp. 415–471). Marcel Dekker.

Jenkinson, D. S., & Powlson, D. S. (1976). The effects of biocidal treatments on metabolism in soil. *Soil Biology and Biochemistry*, 8(3), 209–213.

Lillo, A., et al. (2011). Actividad biológica del suelo. *Bosque, 32*(1), 46–56.

Matsunaga, W. K., et al. (2018). Atributos microbiológicos del suelo. *Anuário do Instituto de Geociências, 41*, 630–638.

Obrador, J. J., et al. (2004). Soil nutrient status under trees. *Agroforestry Systems, 60*, 233–244.

Paolini Gómez, Jorge E. (2018). Actividad microbiológica y biomasa microbiana en suelos cafetaleros de los Andes venezolanos. Terra Latinoamericana, 36(1), 13-22. https://doi.org/10.28940/terra.v36i1.257

Paul, E. A. (2007). *Soil microbiology, ecology and biochemistry* (3rd ed.). Academic Press.

Piñeros Varón, R., Guevara Muñetón, L. P., & Almario Leiva, G. A. (2019). *Indicadores de salud en el continuum suelos – pasturas*. Universidad del Tolima.

Rincón, A., & Gutiérrez, M. (2012). Actividad microbiana como indicador de fertilidad del suelo. *Revista Suelos Ecuatoriales*, 42(1), 23–30.

Sadanandan, N. E. K. (1983). Root development in forest systems. Springer.

Sánchez, C. (1999). *Silvicultura de Eucalyptus globulus*. Universidad de Córdoba.

Sparling, G. P., & West, A. W. (1988). A direct extraction method to estimate soil microbial C. *Soil Biology and Biochemistry*, 20(3), 337–343.

Toledo, G., et al. (2020). Biomasa y respiración microbiana. *Informes Científicos Técnicos*.

Vance, E. D., Brookes, P. C., & Jenkinson, D. S. (1987). An extraction method for measuring soil microbial biomass C. *Soil Biology and Biochemistry*, 19(6), 703–707.

Wardle, D. A. (1998). Controls of temporal variability of soil microbial biomass. *Soil Biology and Biochemistry, 30*, 1627–1637.

Zagal, E., et al. (2002). Soil respiration and carbon mineralization. *Biology and Fertility of Soils*, 35(6), 445–452.

Referencia

Alexander Correa; Jairo Mora-Delgado; & Indira Isis García. ***Indicadores microbiológicos en un suelo bajo el dosel de árboles de Gmelina arborea en una silvopastura***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 47-54

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

El arte como mediador lúdico-pedagógico para el desarrollo de una conciencia ambiental en la educación inicial

Verena Patricia Franco Escorcia[16]
Zulay Patricia Ayala Ávila[17]
Yareli Lisbeth Arzusa[18]
Verónica Del Carmen Ahumada Medina[19]

Introducción

La intensificación de las crisis ecosistémicas globales ha consolidado la necesidad de articular aproximaciones pedagógicas tempranas orientadas a la sostenibilidad desde la primera infancia. En el contexto colombiano, el marco normativo nacional prescribe al arte, el juego, la literatura y la exploración del medio como las actividades rectoras esenciales del desarrollo infantil (Ley 1804 de 2016; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, pp. 4-5). No obstante, se constata una marcada disociación operativa en los centros de atención inicial, donde las prácticas plásticas y expresivas suelen ser reducidas a un plano puramente estético o motriz. Esta limitación omite el potencial axiológico y transformador del arte para consolidar dimensiones sólidas de cultura ecológica en la primera infancia.

En la comunidad institucional bajo estudio (Hogar Infantil La Playa), este distanciamiento pedagógico se tradujo en problemáticas concretas asociadas al desconocimiento del manejo ambiental, la disposición inadecuada de residuos sólidos y una escasa transferencia de hábitos ecológicos en los núcleos familiares. Ante este panorama, el lenguaje artístico emerge tal y como afirma Gardner (1982) como un dispositivo pedagógico multidimensional poderoso y transformador, capaz de cultivar una conexión significativa con la naturaleza y estructurar la cognición y la afectividad infantil.
Por consiguiente, este artículo expone los resultados de una propuesta pedagógica basada en la mediación lúdico-artística. El objetivo general de la investigación consistió en analizar la influencia del arte como actividad rectora para el desarrollo de la conciencia ambiental en los niños del Hogar Infantil La Playa a través de una propuesta pedagógica de intervención. Para dar cumplimiento a este propósito, se estructuraron tres objetivos específicos:

- Analizar las manifestaciones artísticas de los niños y niñas para identificar sus beneficios en el desarrollo de la conciencia ambiental.
- Identificar la percepción de las familias sobre la influencia del arte en dicha conciencia.

16. Estudiante de Maestría Universidad del Tolima CAT Barranquilla, vpfrancoe@ut.edu.co
17. Estudiante de Maestría Universidad del Tolima CAT Barranquilla, zpavilaa@ut.edu.co
18. Licenciada en la Licenciatura en Educación Infantil Universidad del Tolima CAT Barranquilla. arzuzaavilayarelis@gmail.com
19. Docente catedrático Universidad del Tolima CAT Barranquilla. vdcahumadam@ut.edu.co

- Evaluar las técnicas pertinentes para el desarrollo de la conciencia ambiental a través del diseño de experiencias pedagógicas significativas.

Marco teórico

Conciencia ambiental en la infancia: Entendida como un sistema dinámico de vivencias, representaciones cognitivas y experiencias directas que norman las interacciones del sujeto con su entorno natural (Febles, 2004 p. 5). Supone la transgresión de la mera retención de información ecológica para consolidar conductas proambientales estables (Jiménez & Lafuente, 2007, p. 5). Este proceso halla un sustrato biológico y evolutivo en la hipótesis de la biofilia (Hueso, 2017), la cual postula que el contacto sensorial e interactivo con la naturaleza durante los primeros años disminuye los niveles de estrés, potencia la plasticidad creativa y promueve pautas estables de preservación.

El lenguaje artístico como eje mediador: De acuerdo con Lowenfeld y Lambert (1992), la actividad creadora unifica los procesos cognitivos y emocionales del infante, proyectando su mapa de estructuración del mundo. Al manipular, significar y transformar elementos materiales, los sujetos externalizan y reorganizan sus nociones sobre la realidad circundante (Gardner, 1982, p. 6). Así, el arte no opera de forma aislada, sino como un canalizador lúdico que posibilita la asimilación conceptual de nociones complejas como el reciclaje, los ciclos de vida y la conservación de recursos hídricos.

Metodología

La investigación se inscribió en el enfoque cualitativo, adoptando el paradigma sociocrítico y el diseño metodológico de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Esta aproximación epistémica asume que el conocimiento se autogenera a partir de la praxis reflexiva de los actores sociales para resolver nudos críticos comunitarios. En el proceso investigativo se dieron las siguientes fases:

[Fase 1: Diagnóstico] ⟶ Observación en aula y Entrevista a docente
↓
[Fase 2: Planificación] ⟶ Encuesta a familias y Diseño de experiencias (9 talleres)
↓
[Fase 3: Acción] ⟶ Ejecución del programa lúdico-artístico
↓
[Fase 4: Reflexión] ⟶ Triangulación y Encuesta de satisfacción analítica.

Participantes: La muestra se seleccionó mediante un muestreo de carácter intencional no probabilístico. Estuvo constituida por 25 infantes (15 niños y 10 niñas) con edades comprendidas entre los 4 y los 5 años, adscritos al grado Pre-Jardín de una institución pública en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica (estratos 1, 2 y 3) en el Caribe colombiano. Se contó con el consentimiento informado de sus cuidadores.

Instrumentos de recolección de datos: Para asegurar el criterio de validez por triangulación metodológica, se emplearon de forma concéntrica:

- *Diarios de campo:* Registro diario de la observación participante de las interacciones infantiles.
- *Guion de entrevista semiestructurada:* Aplicado a la planta docente en fases pre y post intervención.
- *Cuestionarios tipo encuesta:* Diseñados con preguntas cerradas de escala nominal para

mensurar la percepción previa y la satisfacción de las familias (N=25).

Resultados y discusión

La intervención pedagógica «Con el arte y jugando, el planeta vamos recuperando» se desplegó estructuralmente a través de nueve experiencias de aprendizaje categorizadas en tres dimensiones clave:

Tabla 1

Análisis de las dimensiones

Dimensión Operativa	Experiencias Articuladas	Hallazgos Conductuales Observados
Dimensión Artística	• Representación bidimensional libre (dibujo/pintura). • Diseño e ingeniería de regaderas con PET reciclado. • Dramatización colectiva con macro-vestuarios de desecho.	• Emergencia de esquemas cognitivos asociados al cuidado del agua. • Asociación del residuo plástico como recurso.
Sensibilización Ecológica (p. 8)	• Talleres lúdico-pictóricos de huella hídrica. • Clasificación cromática de residuos en contenedores diferenciados.	• Interiorización autónoma del código de colores para separación de materiales de desecho.
Eje "Sensibiliza, Cuida y Plasma"	• Construcción de huerta escolar vertical. • Co-creación de mural de compromisos ambientales. • Salida de campo e inmersión en la Ciénaga de Mallorquín. • Teatro de mimos comunitario.	• Desarrollo de empatía biológica interespecies. • Pautas de pensamiento crítico infantil manifestadas en el espacio público.

Nota. Análisis de la aplicación de las nueve actividades que conforman la estrategia. Observadas bajo las tres dimensiones propuestas.

El análisis paramétrico derivado de la consulta a las familias revela datos concluyentes respecto a la efectividad de la mediación estética:

Efectividad percibida: El 96% de los padres indicó que la propuesta aportó significativamente a la protección del entorno macrocomunitario (p. 9).

Multimodalidad lúdica: El 60% determinó que la convergencia integrada de actividades artísticas y ecológicas posee mayor potencia transformadora que las aproximaciones exclusivamente teóricas.

Transferencia comunitaria: Se registró un 100% de réplica de conductas ecológicas (compostaje doméstico, huertos urbanos y clasificación de residuos) en el entorno familiar directo.

Este último indicador representa el mayor logro del estudio, pues supera los límites espaciales del aula documentados en antecedentes

tradicionales (Gonzales, 2017; Pinedo, 2019), validando el núcleo epistémico de la IAP enfocado en la transformación real de las estructuras comunales.

Conclusiones

1. El arte, instrumentalizado sistemáticamente como actividad rectora y mediadora, valida su potencia pedagógica para estructurar la conciencia ambiental en fases tempranas del desarrollo humano (4-5 años), rompiendo el sesgo tradicional de que estos constructos solo se consolidan en la educación básica.
2. Los lenguajes expresivos del cuerpo y la plástica (mimos, murales, modelado) fungen como catalizadores de pensamiento crítico infantil, convirtiendo a los niños en agentes activos de cambio cultural y vectores de transferencia ambiental hacia sus familias.
3. Se recomienda formalizar la inclusión de estas metodologías de mediación estética en el diseño curricular micro y macro de los centros de educación inicial del Caribe colombiano, alineando la praxis pedagógica con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vigentes.

Referencias bibliográficas

Febles, M. (2004). *Hacia un enfoque personológico de la educación ambiental*. Universidad de La Habana (p. 12).

Gardner, H. (1982). *Los beneficios del arte en la infancia*. Fondo de Cultura Económica (pp. 4, 12).

Hueso, K. (2017). *Somos naturaleza: Un viaje a nuestra esencia*. Plataforma Editorial (p. 13).

Jiménez, M., & Lafuente, R. (2007). *La conciencia ambiental: Qué es y cómo medirla*. IX Congreso Español de Sociología (p. 13).

Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz (p. 14).

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*. MEN (pp. 4, 14).

Referencia

Verena Patricia Franco Escorcia; Zulay Patricia Ayala Ávila & Yareli Lisbeth Arzusa. ***El arte como mediador lúdico-pedagógico para el desarrollo de una conciencia ambiental en la educación inicial.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 55-58

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Crisis ética de la imagen: neocolonialismo de la IA y la resistencia analógica en las redes sociales

Carlos Mario Piragua Rugeles[20]

Introducción

La migración de la fotografía análoga a las redes sociales gobernadas por algoritmos no puede ser comprendida de forma aislada, sino que exige una revisión crítica de literatura reciente que examine las tensiones recientes entre la cultura *material* de la fotografía y la desmaterialización de los entornos virtuales. El debate académico actual (Sibilia, 2021; Zylinska, 2023) se centra en dos posturas: aquella que ve en la digitalización de lo análogo una asimilación inevitable por parte de las lógicas del *capital estético* y aquella que, desde una perspectiva decolonial semiótica, identifica estas prácticas como fisuras o anomalías dentro del flujo *hiperacelerado* del ecosistema de las redes sociales, particularmente, Instagram.

Este artículo de revisión propone cartografiar dicho campo en disputa teórica a través de una metodología analítica y hermenéutica, estructurando la discusión en tres ejes fundamentales que problematizan la soberanía de la mirada contemporánea. Así, se presenta la estructura:

1. Primero, se examinará cómo la Inteligencia Artificial (IA) generativa opera bajo lógicas de *neocolonialismo visual*, analizando el extractivismo epistémico mediante el cual los algoritmos fagocitan la historia visual humana para mercantilizar la nostalgia en forma de filtros y simulaciones sintéticas.
2. Seguidamente, se abordará la ontología *del grano* (propio del proceso análogo) y la vigencia del signo indexical frente al simulacro puro, fundamentando cómo las imperfecciones matéricas del soporte actúan hoy como certificaciones estéticas de veracidad frente a la sospecha generalizada de la *posfotografía.*
3. Al final, se analizará la dinámica espacial y temporal del fenómeno contrastando la *ética de la prisa* algorítmica con la *ética de la pausa analógica*.

Metodología

El presente artículo de revisión con alcance descriptivo y crítico es desarrollado a través de un enfoque cualitativo fundamentado en el método analítico-hermenéutico. La hermenéutica crítica permite trascender la mera descripción técnica de los soportes fotográficos

20. Corporación Unificada de Educación Superior CUN. Email: cmpiraguar@gmail.com

para interpretar las imágenes y sus discursos de producción como fenómenos políticos y semióticos insertos en dinámicas globales de poder (Sadin, 2020).

Para la construcción del cuerpo teórico del artículo se realizó una revisión sistemática y una curaduría bibliográfica de literatura académica indexada y publicada en un periodo de tiempo comprendido entre el 2020 y el 2026, garantizando así un diálogo directo con el estado del arte más inmediato de la IA generativa y las mutaciones de las plataformas de *Meta*. Así, se estructuró en tres fases operativas:

1. Fase de recopilación y filtrado.
2. Fase analítica.
3. Fase hermenéutica de triangulación.

Así, este diseño metodológico asegura la rigurosidad en la contrastación teórica, permitiendo sostener la hipótesis del retorno analógico como un acto de resistencia y *contrabando cultural* plenamente integrado en las dinámicas de la cultura visual contemporánea.

El neocolonialismo visual de la IA y la mercantilización de la nostalgia

Para comprender la crisis ética que atraviesa la imagen contemporánea es imperativo desmantelar las estructuras geopolíticas que sostienen la producción de la IA generativa. La emergencia de modelos fundacionales de síntesis visual no representa un paso neutral en la evolución de las herramientas de diseño o la creación artística. Por el contrario, constituye la consolidación de un régimen de *neocolonialismo visual* ejercido por grandes corporaciones tecnológicas (Sadin, 2020).

Este fenómeno opera a través de un *extractivismo epistémico masivo* donde los algoritmos son entrenados mediante el raspado (*scraping*[21]) no consentido de miles de millones de imágenes que constituyen un *patrimonio iconográfico*, histórico y afectivo de la humanidad.

Bajo este nuevo orden visual, la IA incurre en un proceso que podemos denominar la *mercantilización algorítmica de la nostalgia*. Resulta sintomático que los usuarios y desarrolladores de estas tecnologías vanguardistas no orienten sus esfuerzos hacia la consecución de una nitidez matemática o una perfección digital aséptica. En su lugar, los *prompts* más sofisticados saturan las bases de datos exigiendo emular la materialidad del siglo XX. Algunos *prompts* intentan simular la nostalgia como: Kodak porta 400, 35 milímetros film, light leaks o cinematic grain (Goffi, 2024).

Esta obsesión de la IA por disfrazarse de fotografía analógica responde a una profunda necesidad epistemológica. Lo sintético puro carece de referencia matérica y, por ende, resulta *inherentemente estéril* y sospechoso para el ojo humano. Al programar la simulación matemática de la aberración cromática, el error de enfoque o el grano químico, la IA intenta devorar y heredar la *autoridad moral* y el estatus de verdad histórica que la fotografía análoga construyó durante más de un siglo. Se extrae el accidente humano para transformarlo en un producto estandarizado y transaccional dentro de la economía de la atención (Manovich, 2020).

Frente a esta homogeneización de la mirada, la persistencia de la praxis analógica se redefine como una defensa radical de la *soberanía visual*. Optar por el soporte de haluros de plata, especialmente desde las periferias geográficas y culturales, implica una resistencia directa contra el extractivismo de los algoritmos. Mientras que la cámara de un teléfono inteligente o un

21. El scraping faculta al algoritmo a *fabricar realidad.*

software predictivo optimizan automáticamente texturas, colores y tonos de piel bajo sesgos estéticos eurocéntricos y comerciales preprogramados, el fotógrafo análogo descentraliza la producción de imágenes.

La soberanía visual análoga radica en su autonomía matérica (Camargo, 2023). La imagen resultante no está mediada por nada distinto a la percepción visual del individuo que obtura. Depende estrictamente de la luz, la composición química y la interacción física y encarnada del cuerpo del autor con su entorno. Así, el negativo se levanta como símbolo de resistencia frente a una IA que pretende estandarizar, empaquetar y revender nuestra propia memoria visual.

La ontología del grano: indexicalidad Vs. simulacro

El debate contemporáneo en torno a la crisis ética de las imágenes halla su raíz más profunda en una mutación de orden ontológico. Para desentrañar este quiebre es imperativo confrontar dos regímenes de visibilidad opuestos que se disputan la fábrica de la realidad en las pantallas contemporáneas: La *imagen sintética* como simulacro puro y la *imagen análoga* como huella material.

La IA generativa y las lógicas de la *posfotografía* han perfeccionado lo que Baudrillard (1981) definió como la precesión de los simulacros. Un estado de hiperrealidad donde las imágenes ya no requieren un referente original en el mundo sensible, sino que se producen a partir de la permutación de un código binario. La imagen digital es mutable, infinitamente reproducible y, por tanto, huérfana de origen. En este escenario de desmaterialización, el estatuto de la imagen como documento, colapsa, instaurando un régimen ético basado en la sospecha generalizada (Sibilia, 2021).

Frente al vaciamiento ontológico del píxel sintético, la insistencia en la praxis analógica en el siglo XXI emerge como un refugio epistemológico fundamentado en la indexicalidad. Recuperando la taxonomía del signo de Peirce (1986), la fotografía análoga no opera como un mero ícono, *una representación por semejanza*, sino de manera estricta como un *índice*.

Esta naturaleza indexical restituye el *noema* fotográfico teorizado por Barthes (1980), el irrefutable *esta ha sido*. Mientras que la imagen de la IA puede ser el promedio estadístico de un rostro que jamás respiró, la fotografía análoga resguarda la certeza de que el referente estuvo allí, suspendido ante la luz.

Es precisamente en esta diferencia material donde el grano de la película abandona su consideración de *defecto técnico* o *anomalía estética* para transmutar en una decisión ética. El grano, el polvo suspendido en el aire, las filtraciones de luz y las aberraciones cromáticas de los lentes no son imperfecciones, sino que podemos denominarlas *certificado material de la realidad* (Vinet, 2020). Estas marcas operan como un certificado material de humanidad e incorruptibilidad frente a la pulcritud aséptica del algoritmo. La textura del grano es el testimonio de la resistencia que la materia opone al control absoluto del código digital.

Por consiguiente, cuando el fotógrafo contemporáneo escanea su negativo y digitaliza esta huella para subirla a la red, no está incurriendo en una contradicción técnica, sino que está ejecutando una exportación de un fragmento de verdad química a un entorno virtual regido por el engañoso algoritmo. El negativo guardado físicamente en el archivo se rige como una prueba material de permanencia frente a la volatilidad de la nube digital (Steyerl, 2024). Ante la sospecha generalizada de las pantallas, la ontología del grano proporciona a la imagen un anclaje ético y político, la confirmación material de que lo

visible, alguna vez, perteneció al mundo de lo material.

Contrabando temporal: la pausa analógica en el territorio ocupado de Instagram

La articulación de la fotografía análoga dentro de Instagram revela una contradicción constitutiva que va más allá del plano técnico. Instagram no representa un lienzo neutro para la exhibición de portafolios ya que es un territorio digital soberano, gobernado por corporaciones tecnológicas cuyas leyes fundamentales son la aceleración algorítmica, la mercantilización de la atención y lo que Han (2021) denomina: La desmaterialización del mundo a través de las *no-cosas*. En esta plataforma, la imagen se devalúa a la velocidad del *scroll*, diseñada bajo una ética de la prisa (Scolari, 2021) que exige un consumo desechable, inmediato y estéril.

Frente a una lógica hiper-acelerada, la praxis fotográfica análoga impone desde su propia manufactura una *ética de la pausa*. El tiempo analógico es finito, costoso y corporal. Exige la ralentización de la mirada, la dosificación consciente de las exposiciones (restringida a 24 o 36 fotogramas) y la renuncia a la retroalimentación inmediata de la pantalla. El revelado químico reintroduce la noción del tiempo de espera y el azar material.

¿Cuál es entonces la justificación política y semiótica de someter este fragmento de tiempo lento a los ritmos de una realidad-virtualizada hiper-acelerada? Esta aparente contradicción se disuelve al analizar la contingencia de los espacios expositivos e institucionales contemporáneos. Los circuitos tradicionales operan históricamente bajo dinámicas excluyentes, endogámicas y lentas, que marginan las producciones independientes, periféricas o de creadores jóvenes de colectivos creativos físicos democratizados en los entornos locales. El ecosistema de las redes sociales es forzado por los autores a operar como un auténtico *salón de los rechazados digitales* (Mendoza, 2025).

Instagram es ocupado colectivamente no como una capitulación ante el mercado del píxel sino como la única infraestructura global deslocalizada disponible para construir comunidad, debate y visibilidad fuera del monopolio de la curaduría institucional. Así, la digitalización del negativo para su inserción en las redes sociales constituye un acto de *contrabando cultural* y *guerrilla semiótica* (Ardèvol y San Cornelio, 2022). El fotógrafo análogo no asimila la lógica del píxel, sino que introduce un caballo de Troya matérico a la pantalla. Al escanear la película se suelen conservar deliberadamente los bordes del negativo con los códigos de fabricación de marcas como Kodak o Ilford. Este borde no funciona como un adorno de diseño vintage, sino que funciona semióticamente como un *meta-signo*. Es una marca textual que le comunica al espectador el proceso oculto de producción, el error y la huella del trabajo manual.

Al final, este contrabando temporal de imágenes interrumpe el flujo de narrativas en las redes sociales. La textura rugosa del grano sabotea el flujo continuo del algoritmo, obligando al ojo a detenerse. La digitalización se transmuta así en una estrategia política, la red social se utiliza de forma subversiva para diseminar una resistencia material que reclama la ralentización del mundo y la colectivización de la mirada.

El éxodo espacial: institucionalidad excluyente y la configuración de colectivos deslocalizados

Ante la asfixia y la carencia de espacios físicos democratizados para el encuentro y la exhibición, la migración a plataformas como Instagram no debe interpretarse como una claudicación estética sino como un éxodo forzado hacia la supervivencia colectiva. La red

social es despojada de su función puramente mercantilista y reconfigurada por los autores como una infraestructura pública. Mediante el uso estratégico de etiquetas de indexación y metadatos colectivos, las comunidades análogas han edificado un tejido cultural deslocalizado que opera al margen de la validación institucional tradicional (Mendoza, 2025).

Esta colectivización en red redefine radicalmente la noción de *espacio expositivo*. La galería física, estática y elitista, es sustituida por una comunidad de diálogo horizontal y transfronteriza donde el conocimiento técnico del revelado, el intercambio de insumos químicos escasos y la crítica visual se democratizan de forma inmediata.

Por lo tanto, a falta de muros físicos en las galerías locales, el escáner se convierte en la herramienta de traducción que permite trasladar la trinchera matérica del negativo al debate público. Las comunidades de fotógrafos análogos en las redes sociales no buscan imitar las dinámicas de la celeridad digital o el consumo efímero del *influencer*, por el contrario, ensayan un modo de asociacionismo contemporáneo que evoca las vanguardias del siglo XXI. La red social se convierte, así, en el único espacio de resistencia colectiva disponible donde el haluro de plata y la luz del territorio periférico pueden reclamar su lugar y su soberanía en la memoria visual del presente.

Conclusiones

La revisión crítica de la literatura comprendida entre el año 2020 y el 2026, junto con el análisis de las dinámicas de circulación visual permiten concluir que el resurgimiento y la migración de la fotografía análoga hacia las redes sociales como Instagram no constituye un repliegue nostálgico o un capricho técnico o una moda mercantilizable. Por el contrario, se erige como una respuesta política y epistemológica de primer orden frente a la crisis ética de las imágenes originadas en la era de la *posfotografía* y el auge de la IA.

Ante un ecosistema visual saturado por el simulacro sintético y gobernado por el neocolonialismo digital, la persistencia del haluro de plata recupera la necesidad humana de un anclaje material con lo real. Lo analógico ya no sobrevive a pesar de lo digital, sobrevive y se transfigura gracias a su fricción con lo virtual.

Asimismo, la aparente paradoja de ralentizar el cuerpo y el tiempo a través de un proceso químico para luego escanear el resultado y arrojarlo al algoritmo de *Meta* halla su lógica en dos variables fundamentales.

1. En el plano semiótico y temporal[22].
2. En el plano socio-espacial[23].

Finalmente, este artículo de revisión demuestra que la digitalización del negativo no es una claudicación ante las lógicas del capital, sino una estrategia táctica de visibilización y resistencia colectiva. Al trasladar la huella química al entorno virtual, las comunidades deslocalizadas de fotógrafos análogos no solo construyen redes horizontales de apoyo y preservación técnica, sino defienden, fundamentalmente, la *soberanía visual* sobre sus propios cuerpos, territorios y narrativa.

---

22. Este plano hace referencia al *contrabando cultural* y a la *guerrilla del negativo*. El grano, las imperfecciones y el *meta-signo* del borde del carrete funcionan como marcas de realidad que sabotean la estética estéril del pixel algorítmico. Introduciendo una pausa dentro del *acelere* de las redes sociales.

23. El éxodo de las redes a las redes responde a una contingencia institucional insoslayable. Las redes sociales, como Instagram, se convierten en espacios de agremiación analógica.

Reconocimientos

Reconocimiento de Inteligencia Artificial (IA)

El autor reconoce el uso de Notebook LM y Gemini como herramientas para el rastreo bibliográfico. Los *prompts* incluyen revisión bibliográfica y procedencia de la información, rastreo de autores y otras fuentes académicas. Los resultados arrojados por los *prompts* se han utilizado para no desconocer la procedencia de las fuentes ni la autoría de los términos y conceptos. Mientras que el autor reconoce el uso de IA, mantiene que él es el único autor del artículo y completamente responsable del contenido incluido en el mismo de acuerdo con lo estipulado por la Comisión de Ética en Publicación (COPE).

Consentimiento informado

El autor declara que no fue necesario el consentimiento informado de terceros ya que el artículo fue estructurado en su totalidad por él.

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Otro reconocimiento

El autor declara que este artículo hace parte de una serie de tres manuscritos que abordan este tema desde la ontología, la ética y la estética. Los dos primeros artículos nombrados: *De las Sales al Pixel* y *Artificialización de la Mirada: Imágenes que no nos Permiten Detenernos*, fueron publicados en el primer volumen de la revista CUNexiones de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

Referencias bibliográficas

Ardèvol, E. y San Cornelio, G. (2022). Prácticas artísticas y guerrilla semiótica en las plataformas visuales. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (66), 45-61.

Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida; Nota sobre la fotografía*. Seuil.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacros y simulaciones*. Kairós.

Camargo, J. (2023). Soberanía visual y laboratorios comunitarios en el sur global. *Index, revista de arte contemporáneo*, (15), 74-88.

Goffi, J. (2024). La estetización del algoritmo: El filtro analógico como síntoma de la pérdida de realidad. *Revista Iberoamericana de Filosofía de la Tecnología*, 3(1), 102-120.

Han, B.-C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

Manovich, L. (2020). *Cultural Analytics*. MIT Press.

Mendoza, A. (2025). *Guerrilla del Negativo: Espacios colectivos y contrabando visual en el ecosistema de Meta* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca.

Peirce, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.

Sadin, É. (2020). *La silicolonización del mundo: La irresistible afirmación del digitalismo*. Caja Negra.

Scolari, C. (2021). *Cultura Snack: Lo bueno, si breve*. Paidós.

Sibilia, P. (2021). La imagen fotográfica en tiempos de algoritmos y algoritmos en tiempos de imágenes. *Revista de Comunicación,* 20(2), 215-231.

Steyerl, H. (2024). *La defensa de la materia: Ensayos sobre la imagen en tiempos de la IA.* Caja Negra.

Vinet, J. P. (2020). Una ontología del grano: El valor político del error en la fotografía química. *Arte y Políticas de la Identidad*, 22, 111-128.

Zylinska, J. (2023). *Nonhuman Photography*. MIT Press.

Referencia

Carlos Mario Piragua Rugeles. ***Crisis ética de la imagen: neocolonialismo de la IA y la resistencia analógica en las redes sociales.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 59-65

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Seguridad digital en la primera infancia: mediación adulta, alfabetización digital y educación preventiva

Javier Esteban Colorado Carvajal[24]
Luz Amanda Ruiz Cardozo[25]

Introducción

La presencia de dispositivos digitales en la vida cotidiana ha dejado de ser un fenómeno emergente para convertirse en una condición estructural de las infancias actuales. En Colombia, como en gran parte de América Latina, el acceso a dispositivos móviles como tabletas, celulares y Smart TV forma parte del entorno doméstico de los niños y niñas desde edades cada vez más tempranas y en horarios prolongados durante el día o en sus rutinas diarias (Comisión de Regulación de Comunicaciones [CRC], 2025).

En este escenario, la seguridad digital suele abordarse desde una perspectiva técnica, asociada a controles parentales, filtros o configuraciones de seguridad y privacidad; además de ser evidente que, en la población infantil, estas medidas resultan insuficientes si no están acompañadas por procesos educativos que permitan a los niños y las niñas construir nociones básicas de cuidado, confianza y límites. La cuestión, por tanto, no es exclusivamente cómo proteger, sino cómo educar.

Esta construcción reflexiva propone una preocupación que desplaza el foco desde la tecnología hacia la relación que se establece con ella. Pues a este punto, partir de la idea de que la seguridad digital en la primera infancia es, ante todo, un problema pedagógico que exige la participación articulada de familias, docentes e instituciones es la clave de mayor pertinencia para direccionar el análisis que reclama este tema con tanta fuerza y necesidad.

Este artículo corresponde a una reflexión pedagógica de carácter analítico-documental construida a partir de la revisión de literatura científica, informes institucionales y discusiones académicas desarrolladas en el Semillero Infancias Digitales del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. El análisis se orienta desde una perspectiva crítica sobre la relación entre infancia, alfabetización digital y seguridad digital en contextos educativos contemporáneos.

Infancia, desarrollo y entorno digital

La primera infancia constituye una etapa decisiva en el desarrollo humano. Durante estos años se configuran habilidades cognitivas, emocionales y sociales que dependen en gran medida de la calidad de la interacción con el entorno (UNESCO, 2020). Cualquier elemento

24. Licenciatura en Educación Infantil, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima, Medellín, Colombia, jecoloradoc@ut.edu.co
25. Licenciada en Pedagogía Infantil, Mágister en Educación, Docente Catedrática IDEAD CAT Medellín y Coordinadora del Semillero de Investigación Infancias Digitales. Correo electrónico: laruizc@ut.edu.co

que forme parte de dicho entorno, incluyendo las mediaciones digitales, influye en la manera en que los niños comprenden el mundo.

La evidencia disponible sugiere que la exposición prolongada a pantallas, especialmente sin acompañamiento adulto, puede incidir en aspectos como la atención, el desarrollo del lenguaje y la autorregulación emocional (American Academy of Pediatrics [AAP], 2016).

En contraste, en diversos estudios adelantados por la UNESCO (2023) en países como Argentina, Colombia, Guatemala y México reportan que el promedio de pantalla en los países analizados fue de 3 a 5 horas, con casos de hasta 8 horas, sobre todo en adolescentes. Además, señala que la exposición temprana a internet y redes sociales comienza alrededor de los 2 años.

Al respecto, desde una visión crítica de este panorama, se hace necesario situar la reflexión desde un escenario contextualizado y realmente objetivo donde se comience del reconocimiento de la importancia, disponer de diversas experiencias de exploración y aprendizaje en la población infantil, que se caractericen por las interacciones y el contacto con el medio natural y social donde la mediación tecnológica no sea el principal eje movilizador. Por tanto, abrir los espacios para discutir los límites, los roles y los puntos de encuentro o desencuentro del papel de las tecnologías digitales en los ciclos vitales de los niños y las niñas deben ser un punto relevante en las agendas y diálogos en el sector educativo.

Complementando lo anterior, se suma la existencia real y verificada de riesgos específicos en entornos digitales. Livingstone y Haddon (2009) distinguen entre riesgos de contenido, de contacto y de conducta, cuyas categorías permiten comprender la complejidad de las experiencias digitales en la infancia. Estas situaciones no son ajenas al contexto colombiano, donde el acceso a internet convive con desigualdades en la formación para su uso. En referencia a lo anterior, UNICEF (2023) señala que el tiempo en la pantalla es un tema central del debate actual y que los efectos dependen del tiempo del contenido, de la experiencia digital y de las condiciones de uso. Además, señala que puede influir en la salud mental y el desarrollo de habilidades sociales.

Alfabetización digital en edades tempranas: una construcción totalmente necesaria

Hablar de alfabetización digital en la primera infancia exige superar una comprensión limitada al manejo de dispositivos. La habilidad para interactuar con una pantalla no implica necesariamente comprender todo lo que lo compone, ni la capacidad para tomar decisiones seguras.

Por esto, desde una perspectiva más amplia, la alfabetización digital involucra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten participar de manera crítica y responsable en entornos digitales (Bawden, 2008).

En el caso de los niños pequeños, este proceso adquiere características particulares, pues no se trata solo de enseñar competencias tecnológicas sino de generar experiencias mediadas que beneficien la construcción de criterios básicos de uso.

Al respecto, es indispensable recalcar que el desarrollo durante la infancia requiere de interacciones de calidad con el entorno social y natural donde la mediación con los diferentes elementos de la cultura debe constituir una base sólida para la consolidación de estructuras que apunten al desarrollo integral.

A propósito, estas mediaciones no pueden ser sustituidas por la tecnología de manera exclusiva pues retomando ideas de Lev Vygotsky (1978),

el aprendizaje se produce en la interacción social, y el adulto cumple un papel fundamental como guía en la construcción de significados. Esta idea, aplicada al contexto actual en el ámbito digital, involucra que los niños y las niñas requieren acompañamiento para interpretar lo que ven, comprender sus efectos y desarrollar formas de relación más conscientes con los dispositivos.

Corresponsabilidad educativa desde los contextos escolares y familiares

El uso de las tecnologías en la infancia se configura en la intersección entre el hogar y la escuela. En muchos casos, los dispositivos cumplen funciones prácticas en la vida familiar, entre ellos encontramos entretener, facilitar las rutinas o responder a exigencias del entorno laboral (Area, Rodriguez y Peirats, 2022).

Estas prácticas no pueden analizarse al margen de las condiciones sociales en la que se produce, pues también, se encuentran estrechamente conectadas con el ámbito educativo donde la situación adquiere un rasgo de análisis más complejo.

Lo anterior, radica en que las instituciones hoy por hoy enfrentan desafíos de incorporar la dimensión digital sin desdibujar los principios pedagógicos propios de la educación inicial, centrados en el juego, la exploración y la interacción directa con el entorno a partir de la experimentación (MEN, 2017).

Es así como la seguridad digital, en este contexto, no puede abordarse como un contenido aislado, sino como un eje transversal que atraviesa las prácticas educativas y el quehacer docente en su conjunto, donde la construcción de una noción de corresponsabilidad permite articular los discursos que apunta a que la educación digital no sería función exclusiva de la escuela ni responsabilidad única de la familia.

Ante este escenario, se evidencia una necesidad de analizar con coherencia, diálogo y acciones compartidas para reconocer la influencia mutua de los entornos tanto familiares como escolares en la formación de los niños y niñas (Bernal, 2010).

Una pedagogía de la prevención

El carácter preventivo de la educación en seguridad digital se manifiesta en prácticas cotidianas más que en intervenciones extraordinarias. Por ejemplo, desde acciones cotidianas, como establecer límites de tiempo, ofrecer acompañamiento en el consumo de contenidos, conversar sobre lo que ocurre en la pantalla o proponer alternativas de juego son acciones que, aunque simples, tienen un impacto significativo.

En contraste, las recomendaciones internacionales coinciden en la importancia de regular el tiempo de exposición a pantallas en la primera infancia y garantizar la presencia activa de un adulto durante su uso (AAP, 2016).

Por tal razón, estas orientaciones adquieren sentido cuando se integran en la vida diaria y no como imposiciones externas donde se sienten las bases de una cultura de cuidado como factor fundamental y acción movilizadora de todos los planteamientos y recomendaciones que en materia de gestión y control del uso de los entornos digitales en la infancia se sitúan en el centro del debate y la discusión actual.

Frente a este tema de la educación y la seguridad digital el consenso apunta a que es necesario y urgente formar hábitos que se integren de manera significativa en la cotidianidad de los niños y las niñas desde los primeros años.

Diversas ideas al respecto plantean que el acompañamiento, la observación constante y el ejemplo funcionan como elementos base para forjar una cultura de cuidado y de uso de las tecnologías digitales donde todos los actores de

la sociedad deben entrar en acción, conciencia y compromiso.

Conclusiones

La seguridad digital en la primera infancia no puede reducirse a un conjunto de medidas operativas para su uso ni a la reacción frente a situaciones de riesgo. Se trata más bien, de un proceso de acompañamiento que comienza en las interacciones más cotidianas y que requiere la participación de quienes acompañan el desarrollo infantil.

En un contexto como el colombiano, donde el acceso a tecnologías convive con desafíos en la formación para su uso, resulta imprescindible adoptar un enfoque pedagógico que priorice la prevención, la mediación y la corresponsabilidad. La tecnología, por sí sola, no educa; son las relaciones que se establecen en torno a ella las que configuran su sentido.

Asumir esta perspectiva implica reconocer que la educación digital empieza antes de la escolarización formal y que sus efectos trascienden el ámbito práctico y operativo.
En ese terreno, menos visible pero profundamente formativo, se construyen las bases de una ciudadanía digital crítica y responsable.

Referencias bibliográficas

American Academy of Pediatrics. (2016). *Media and young minds*. Pediatrics, 138(5), e20162591. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591

Área, M., Rodríguez, J. y Peirats, J. (2002). Infancia y Tecnologías en la escuela y el hogar. *Digital Education Review*. Num. 42 p. 1-4.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). Peter Lang.

Comisión de Regulación de Comunicaciones [CRC]. (2025). *Informe ejecutivo del Estudio de Infancia y Medios Audiovisuales 2024: Consumo, mediación parental y apropiación*.

Bernal, A. (2010). *Metodología de la investigación para la educación*. Pearson.

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. London School of Economics.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*.

UNESCO. (2020). *Atención y educación de la primera infancia*.

UNESCO. (2023). *Global Education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?*

UNICEF. (2023, 19 de mayo). *Uso de la tecnología en la primera infancia: Qué saber*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Referencia

Javier Esteban Colorado Carvajal; Luz Amanda Ruiz Cardozo. ***Seguridad digital en la primera infancia: mediación adulta, alfabetización digital y educación preventiva.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 66-70

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Salud mental, ética profesional y violencia institucional en el sector salud

Oscar Eduardo Leal Terranova [26]

Introducción

El trabajo sanitario se desarrolla en escenarios caracterizados por alta exigencia emocional, presión asistencial y toma constante de decisiones éticas. Los profesionales de la salud enfrentan diariamente situaciones relacionadas con sufrimiento humano, incertidumbre clínica y conflictos éticos relacionados con la autonomía del paciente, la justicia distributiva, la seguridad clínica y la confidencialidad (Jameton, 1984) (Epstein & Hamric, 2009). Estas tensiones se ven agravadas por estructuras organizacionales orientadas por lógicas administrativas, financieras y productivas que, en ocasiones, entran en conflicto con los principios éticos del ejercicio profesional (Reis & Lesandrini, 2025). En este contexto, la ausencia de mecanismos institucionales adecuados para la prevención de riesgos psicosociales, así como las respuestas basadas en indiferencia, hostigamiento o represalias frente al ejercicio ético de la profesión, favorecen la configuración de entornos laborales incompatibles con la dignidad humana y la protección de la salud mental.

La violencia institucional contra el personal sanitario constituye una forma de violencia estructural que compromete el bienestar psicosocial, el trabajo digno y la autonomía ética de quienes desarrollan labores de cuidado. Su análisis exige ampliar la comprensión tradicional de la violencia y reconocer formas de daño menos visibles, pero profundamente lesivas para la dignidad humana y la sostenibilidad de los sistemas sanitarios. Esta problemática resulta particularmente paradójica debido a que ocurre en instituciones destinadas precisamente al cuidado, la protección y la preservación de la vida (di Martino, 2003) (ILO, 2019).

La violencia en el trabajo ha sido reconocida como un problema de salud pública global, con impactos significativos sobre la salud mental, la calidad de vida de los trabajadores y la sostenibilidad de los sistemas de salud. (WHO & ILO, 2022). No obstante, la violencia laboral no se limita a agresiones físicas o verbales ejercidas por usuarios o terceros. La literatura reciente ha evidenciado formas más sutiles y estructurales de violencia relacionadas con la normalización del maltrato, la falta de respuesta frente a denuncias, la estigmatización del personal que reporta irregularidades y las represalias contra quienes actúan conforme a principios éticos y deontológicos (Fricke, et al., 2022) (Jackson, et al., 2010). Estas dinámicas favorecen

26. Médico Especialista y Magister en salud ocupacional, oelealt@ut.edu.co , CvLac. Google Académico. ResearchGate. ORCID, Docente Universidad del Tolima.

el desarrollo de estrés moral, agotamiento emocional, ansiedad y deterioro del bienestar psicológico del personal sanitario.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar críticamente sobre la relación entre salud mental, ética profesional y violencia institucional en el sector salud, integrando perspectivas provenientes de la salud ocupacional, la bioética y los enfoques contemporáneos sobre violencia estructural.

Metodología

El presente trabajo corresponde a un artículo de reflexión derivado de una revisión documental narrativa de literatura científica y documentos técnicos relacionados con salud mental laboral, violencia institucional, estrés moral, ética profesional y riesgos psicosociales en el sector salud. La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas como PubMed, Scopus y SciELO, complementándose con la revisión de documentos técnicos y normativos elaborados por organismos internacionales, entre ellos la OMS, la OIT y asociaciones profesionales vinculadas con ética médica, salud ocupacional y seguridad y salud en el trabajo.

Se priorizaron publicaciones en español e inglés, especialmente revisiones sistemáticas, metaanálisis, artículos de reflexión, documentos institucionales y estudios relacionados con violencia laboral, sufrimiento moral, estrés moral y salud mental del personal sanitario. La selección documental se orientó hacia literatura que permitiera integrar perspectivas provenientes de la salud ocupacional, la bioética y los enfoques contemporáneos sobre violencia estructural. El análisis se desarrolló mediante interpretación crítica y comparativa de contenidos, buscando identificar convergencias conceptuales entre salud mental, ética profesional y violencia institucional en el contexto de las organizaciones sanitarias.

Salud mental del personal sanitario

La salud mental del personal sanitario constituye un componente esencial para la sostenibilidad de los sistemas de salud y para la calidad de la atención. El bienestar psicosocial de quienes desarrollan labores de cuidado no puede entenderse únicamente como ausencia de enfermedad mental, sino como un estado dinámico relacionado con condiciones de trabajo dignas, reconocimiento profesional, autonomía ética y relaciones laborales saludables.

En este contexto, el concepto de Salud Mental Positiva (SMP) adquiere especial relevancia. De acuerdo con la revisión sistemática realizada por Muñoz y colaboradores, la SMP ha evolucionado desde modelos centrados exclusivamente en dimensiones individuales hacia enfoques multidimensionales que incorporan bienestar psicológico, social y contextual. Esta perspectiva reconoce que la salud mental se encuentra estrechamente vinculada con los determinantes sociales y las condiciones estructurales en las que las personas desarrollan su vida laboral. (Muñoz, et al., 2016)

Desde este enfoque, las condiciones organizacionales del sector salud adquieren un papel determinante en la protección o deterioro del bienestar psicosocial. Factores como sobrecarga laboral persistente, hostigamiento, limitación de la autonomía profesional, inseguridad laboral y represalias frente al ejercicio ético de la profesión actúan como riesgos psicosociales capaces de afectar la percepción de justicia, el sentido de realización profesional y la estabilidad emocional del personal sanitario (Muñoz, et al., 2016).

La violencia institucional en el ámbito sanitario no solo compromete la salud mental individual, sino también la confianza organizacional y la capacidad colectiva de cuidado. En consecuencia, la protección del bienestar psicosocial del personal sanitario trasciende el

ámbito estrictamente laboral y constituye una condición necesaria para fortalecer el trabajo digno, la resiliencia institucional y la legitimidad social de los sistemas de salud.

Ética profesional en el sector salud

La ética profesional en el sector salud se fundamenta en principios como beneficencia, no maleficencia, justicia, autonomía, confidencialidad y respeto por la dignidad humana (Asociación Médica Mundial, 2022). En Colombia, la Ley 23 de 1981 establece el Código de Ética Médica y reconoce que la medicina es una profesión al servicio del ser humano y de la sociedad. Asimismo, la norma consagra la independencia del criterio profesional, señalando que el ejercicio médico debe desarrollarse con autonomía científica y ética, libre de presiones externas que puedan condicionar o desvirtuar el juicio clínico. (República de Colombia, 1981).

Estos principios adquieren especial relevancia en contextos organizacionales donde las presiones administrativas, financieras o institucionales pueden entrar en conflicto con las decisiones clínicas y éticas del personal sanitario. Situaciones relacionadas con restricciones de recursos, exigencias de productividad, limitaciones en la autonomía profesional o represalias frente a actuaciones éticamente fundamentadas generan tensiones que afectan tanto el ejercicio profesional como el bienestar psicosocial de los trabajadores de la salud.

La autonomía profesional constituye no solo una garantía técnica para la adecuada atención de los pacientes, sino también una expresión de integridad moral y responsabilidad ética. En consecuencia, los sistemas de salud y las organizaciones empleadoras no deberían estructurarse de manera que subordinen el juicio clínico y ético a intereses exclusivamente administrativos o financieros.

Desde esta perspectiva, la ausencia de mecanismos institucionales efectivos para proteger el ejercicio ético de la profesión y prevenir represalias laborales representa una falla organizacional con implicaciones éticas y psicosociales. La literatura científica ha documentado que estas dinámicas favorecen la aparición de estrés moral, agotamiento emocional y deterioro del bienestar psicológico del personal sanitario, afectando simultáneamente la calidad de la atención y la confianza institucional. (Bashir & Oetzel, 2025).

Violencia institucional en el sector salud

El concepto de violencia institucional se inscribe dentro de la noción de violencia estructural desarrollada por Johan Galtung, entendida como aquella forma de violencia ejercida indirectamente a través de estructuras sociales e institucionales que limitan el desarrollo humano y la satisfacción de necesidades fundamentales (Galtung, 1996). A diferencia de la violencia directa, esta modalidad suele ser menos visible y no siempre puede atribuirse a un agresor individual; sin embargo, sus efectos son persistentes y generan daño sostenido sobre las personas y los colectivos. (di Martino, 2003) (Farmer, et al., 2006).

En el ámbito laboral, la violencia estructural puede manifestarse mediante prácticas organizacionales que perpetúan desigualdad, silenciamiento, inseguridad o exposición permanente a riesgos psicosociales. En el sector salud, estas dinámicas incluyen sobrecarga laboral crónica, falta de apoyo institucional, deslegitimación de denuncias, hostigamiento organizacional y utilización de mecanismos administrativos o disciplinarios como formas de control o represalia, diversos estudios han asociado estas condiciones con agotamiento emocional, estrés moral, deterioro del bienestar psicológico y disminución de la calidad de la atención sanitaria (Jackson, et al., 2010), (Panagioti, et al., 2018), (Montgomery, et al.,

2019), (Hernández-Holguín, 2020) (Bolsin, et al., 2011).

La OMS ha reconocido que la violencia en el sector salud constituye un problema de salud pública y una amenaza para la sostenibilidad de los sistemas sanitarios. Desde la OIT y otras organizaciones internacionales, se advirtió que la violencia laboral en salud no se limita a agresiones físicas provenientes de pacientes o terceros, sino que también puede originarse en dinámicas internas relacionadas con intimidación, conflictos jerárquicos, acoso y silenciamiento institucional (ILO/ICN/WHO/PSI, 2002). Posteriormente, la OMS amplió este enfoque al reconocer que factores psicosociales adversos, como acoso, discriminación, intimidación y represalias, constituyen riesgos laborales capaces de generar estrés crónico, agotamiento profesional y trastornos de salud mental (WHO, 2010) (WHO, 2022). En consecuencia, la protección del bienestar psicosocial del personal sanitario requiere intervenciones organizacionales estructurales, incluyendo liderazgo ético, mecanismos confidenciales de denuncia y culturas institucionales basadas en respeto, equidad y prevención de represalias.

Convergencia entre salud mental, ética y violencia institucional

Cuando los profesionales de la salud se ven impedidos de actuar conforme a sus principios éticos debido a restricciones organizacionales, presiones institucionales o temor a represalias, puede surgir el fenómeno conocido como estrés moral. La literatura científica describe este fenómeno como la experiencia de reconocer cuál es la acción éticamente correcta, pero verse imposibilitado de ejecutarla por barreras estructurales o institucionales. Diversos estudios han asociado el estrés moral con ansiedad, agotamiento emocional, síntomas depresivos y deterioro del bienestar psicológico del personal sanitario. (Orgambídez, et al., 2025)

Desde la salud ocupacional, estas dinámicas se relacionan con la exposición a riesgos psicosociales derivados de la organización del trabajo, las relaciones laborales y las condiciones institucionales. En el sector salud, factores como sobrecarga asistencial, presión organizacional, violencia laboral, acoso y ausencia de apoyo institucional adquieren especial relevancia debido a la elevada exigencia emocional y a la exposición constante al sufrimiento humano (di Martino, 2003) (WHO & ILO, 2022).

La evidencia científica ha documentado prevalencias elevadas de violencia contra estudiantes y profesionales de la salud, particularmente bajo formas de abuso verbal, hostigamiento psicológico y acoso laboral (mobbing) (Bashir & Oetzel, 2025). Estas experiencias se asocian de manera consistente con síntomas de ansiedad, depresión, agotamiento profesional y deterioro de la salud mental (Lever, et al., 2019) (Fricke, et al., 2022). Asimismo, investigaciones recientes han mostrado que los profesionales expuestos de manera sostenida a entornos organizacionales adversos presentan mayor riesgo de burnout, ideación suicida y abandono de la práctica profesional (Dutheil, et al., 2019).

La literatura internacional también ha documentado represalias contra trabajadores de la salud que denuncian prácticas inseguras, corrupción o vulneraciones a los derechos de los pacientes. Médicos y enfermeras que actúan conforme a principios éticos pueden enfrentar estigmatización, aislamiento profesional o sanciones informales dentro de las organizaciones sanitarias (Lachman, 2008) (Bolsin, et al., 2011) (Ibrahim, et al., 2025). Estas dinámicas no solo afectan el bienestar del trabajador, sino también la seguridad del paciente y la confianza institucional, al favorecer culturas organizacionales basadas en silenciamiento y temor.

En este contexto, la violencia institucional no puede reducirse únicamente a agresiones directas o conflictos interpersonales. También comprende prácticas organizacionales caracterizadas por normalización del abuso, presión para actuar en contra de principios éticos, ausencia de mecanismos de protección y represalias frente al ejercicio responsable de la profesión. La exposición prolongada a estos entornos puede generar formas profundas de daño moral y psicosocial que trascienden el estrés laboral convencional, fenómeno que algunos autores han relacionado con el concepto de moral injury en el ámbito sanitario (Rimon & Shelef, 2025).
En conjunto, la evidencia científica sugiere que la violencia institucional constituye un determinante estructural de salud mental con implicaciones éticas, clínicas y organizacionales (Austin, et al., 2005) (Williamson, et al., 2025). Su abordaje requiere intervenciones que integren salud ocupacional, protección psicosocial, liderazgo ético y fortalecimiento de culturas institucionales orientadas por respeto, transparencia y trabajo digno. (Morley, et al., 2019)

Conclusiones

La violencia institucional en el sector salud constituye una forma de violencia estructural que compromete la salud mental, el trabajo digno y la autonomía ética del personal sanitario. Más allá de las agresiones directas, estas dinámicas incluyen prácticas organizacionales caracterizadas por silenciamiento institucional, sobrecarga laboral, hostigamiento, ausencia de apoyo y represalias frente al ejercicio ético de la profesión.

La evidencia científica revisada muestra que estas condiciones favorecen la aparición de estrés moral, agotamiento emocional, ansiedad y deterioro del bienestar psicológico, afectando no solo a los trabajadores de la salud, sino también la calidad de la atención y la confianza en las instituciones sanitarias. En este sentido, la salud mental laboral no puede comprenderse exclusivamente desde factores individuales, sino como un fenómeno estrechamente relacionado con las condiciones organizacionales, culturales y estructurales en las que se desarrolla el trabajo sanitario.

Desde una perspectiva ética y de salud ocupacional, la protección del bienestar psicosocial del personal sanitario constituye una responsabilidad institucional y un componente esencial del trabajo digno. Garantizar entornos laborales seguros, libres de violencia y coherentes con los principios éticos del cuidado representa una condición necesaria para fortalecer la sostenibilidad de los sistemas de salud, la legitimidad institucional y la protección efectiva del derecho a la salud. La violencia institucional contra el personal sanitario no constituye únicamente un problema laboral o administrativo, sino un determinante estructural de salud mental que compromete la legitimidad ética y social de los sistemas sanitarios.

Referencias bibliográficas

Asociación Médica Mundial, 2022. *Código Internacional de Ética Médica.* Berlín: s.n.

Austin, W. y otros, 2005. Moral Distress in Healthcare Practice: The Situation of Nurses. *HEC Forum,* pp. 33-48.

Bashir, S. & Oetzel, J., 2025. Workplace Bullying in Healthcare Organisations: A Scoping Review of the Systematic Reviews and Meta-Analyses on Workplace Bullying of Healthcare Workers. *Journal of Advanced Nursing,* pp. 1-20.

Bolsin, S., Pal, R., Wilmshurst, P. & Pena, M., 2011. Whistleblowing and patient safety: the patient's or the profession's interests at stake?. *J R Soc Med.,* pp. 278-282.

di Martino, V., 2003. *Workplace violence in the health sector,* Geneve: ILO/ICN/WHO/PSI.

Dutheil, F. y otros, 2019. Suicide among physicians and health-care workers: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE,* pp. 1-28.

Epstein, E. G. & Hamric, A. B., 2009. Moral Distress, Moral Residue, and the Crescendo Effect. *The Journal of Clinical Ethics,* pp. 330-342.

Farmer, P., Nizeye, B., Stulac, S. & Keshavjee, S., 2006. Structural violence and clinical medicine. *PLoS Med,* pp. 1686 - 1691.

Fricke, J. y otros, 2022. Workplace Violence in Healthcare Settings: A Scoping Review of Guidelines and Systematic Reviews. *Trauma, Violence, & Abuse,* pp. 3363-3383.

Galtung, J., 1996. *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization.* London: Sage Publications.

Hernández-Holguín, D. M., 2020. Perspectivas conceptuales en salud mental y sus implicaciones en el contexto de construcción de paz en Colombia. *Ciência & Saúde Coletiva,* pp. 929-942.

Ibrahim, I., Doddanavar, I., Abdelrahim, S. & Abou Zeid, M., 2025. The role of ethical leadership in promoting internal whistleblowing among nurses: A dual-mediation model analysis of psychological safety and reporting attitudes. *Int J Nurs Sci.,* pp. 431-437.

ILO/ICN/WHO/PSI, 2002. *Framework guidelines for addressing workplace violence in the health sector..* s.l.:World Health Organization.

ILO, 2019. *C190 - Violence and Harassment Convention,* Geneva: International Labour Organization.

Jackson, D. y otros, 2010. Understanding whistleblowing: qualitative insights from nurse whistleblowers. *Journal of Advanced Nursing,* pp. 2194-2201.

Jameton, A., 1984. *Nursing practice: the ethical issues.* New Jersey: Prentice-Hall.

Lachman, V., 2008. Whistleblowing: role of organizational culture in prevention and management.. *Medsurg Nurs,* pp. 265-267.

Lever, I., Dyball, D., Greenberg, N. & Stevelink, S., 2019. Health consequences of bullying in the healthcare workplace: A systematic review. *J Adv Nurs,* p. 3195–3209.

Montgomery, A. y otros, 2019. *Burnout in healthcare: the case for organisational change*. *BMJ.*

Morley, G., Ives, J., Bradbury-Jones, C. & Irvine, F., 2019. What is 'moral distress'? A narrative synthesis of the literature. *Nurs Ethics,* pp. 646-662.

Muñoz, C. O., Restrepo, D. & Cardona, D., 2016. Construcción del concepto de salud mental positiva: revisión sistemática. *Rev Panam Salud Publica,* p. 166–73.

Orgambídez, A., Borrego, Y., Alcalde, F. & Durán, A., 2025. Moral Distress and Emotional Exhaustion in Healthcare Professionals: A Systematic Review and Meta-Analysis.. *Healthcare (Basel),* pp. 1-11.

Panagioti, M. y otros, 2018. Association Between Physician Burnout and Patient Safety, Professionalism, and Patient Satisfaction: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Intern Med,* pp. 1317-1331.

Reis, D. S. & Lesandrini, J. D., 2025. Addressing Moral Distress and Moral Injury in Healthcare: Implications for Workforce Well-Being and Systemic Change. *Journal of Radiology Nursing,* pp. 52-56.

República de Colombia, 1981. *Ley 23 de 1981.* s.l.:s.n.

Rimon, A. & Shelef, L., 2025. Moral Injury Among Medical Personnel and First Responders Across Different Healthcare and Emergency Response Settings: A Narrative Review. *Int J Environ Res Public Health.,* pp. 1-15.

WHO & ILO, 2022. *Mental health at work: policy brief,* Geneve: World Health Organization and International Labour Organization.

WHO, 2010. *Healthy workplaces: a model for action: for employers, workers, policymakers and practitioners..* s.l.:World Health Organization.

WHO, 2022. *WHO guidelines on mental health at work.* s.l.:World Health Organization.

Williamson, V. y otros, 2025. Moral injury prevention and intervention. *Eur J Psychotraumatol.,* pp. 2-8.

Referencia

Oscar Eduardo Leal Terranova. ***Salud mental, ética profesional y violencia institucional en el sector salud.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 71-77

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

La U de pie: por qué la educación superior –presencial y virtual– prevalecerá ante la inteligencia artificial

Marinella Oviedo Castillo[27]

Introducción: el ruido tecnológico y la pregunta de fondo

Cada vez que una tecnología disruptiva aparece en el horizonte, resurge la profecía del fin de la escuela. Ocurrió con el gran proyecto educativo de la radio en el municipio de Sutatenza en Boyacá, con la televisión en su franja educativa, con los cursos masivos en línea (MOOC) y vuelve a ocurrir hoy con los sistemas de inteligencia artificial capaces de generar contenido textual y audiovisual, diseñar rutas de aprendizaje personalizadas y evaluar competencias en tiempo real. La pregunta, sin embargo, no es si la IA puede enseñar algo, sino si puede reemplazar todo lo que la universidad hace.

La respuesta, cuando se mira con rigor, es negativa. La universidad —tanto en su forma presencial como en su modalidad virtual mediada por docentes— no es únicamente un dispositivo de transmisión de contenidos. Es, antes que eso, una institución social, un espacio de producción simbólica y un laboratorio de humanidad. Este artículo busca articular esa tesis con evidencia conceptual, con las voces de quienes hoy habitan las aulas del IDEAD, y con una reflexión sobre el papel insustituible del mediador humano.

La universidad más allá del pénsum

Un trayecto largo desde su casa hasta un asiento individual, una libreta de apuntes, el estudiante y un teléfono celular conectado a internet en su mano, dos máquinas poderosas que podrían perfectamente unirse para aprender los mismos contenidos que señala el microcurrículo desde la comodidad de su espacio personal, pero al estudiante algo le hace falta.

Una de las primeras revelaciones que emergen al conversar con estudiantes universitarios sobre el tema es que ellos mismos, nativos de la era digital, distinguen con claridad entre recibir información y formarse. En palabras de una estudiante de quinto semestre de Licenciatura en Educación Infantil del CAT – Honda consultada para este artículo: *"La IA me puede explicar un concepto mucho más claro que un libro, incluso, no invierto tiempo en buscarlo, tiene más ejemplos sobre mi entorno, pero no puede hacer lo que usted hace: mirar en mis ojos que no entiendo y cambiar su forma de hablarme y hacer que me sienta capaz de lograrlo".*

Esta intuición estudiantil tiene un sustento teórico robusto. Vygotsky (1978) demostró que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social mediado por otro más capaz, lo que denominó la Zona de Desarrollo Próximo. El

27. Magíster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, Docente del IDEAD – CAT Honda, moviedoca@ut.edu.co

mediador —sea docente, par o tutor— no solo transfiere información: lee el estado emocional del aprendiz, ajusta el andamiaje, y convierte el error en oportunidad de sentido. La IA, incluso en sus versiones más sofisticadas, opera sobre patrones estadísticos de lenguaje: responde a lo que se le pregunta, pero no percibe lo que no se dice.

Bourdieu y Passeron (1977) añaden otra dimensión: la universidad es un campo en el que se disputan y se legitiman formas de capital cultural y social. La experiencia universitaria construye redes, identidades profesionales y disposiciones éticas que trascienden cualquier certificación de competencias. Ningún módulo de IA puede otorgar lo que Bourdieu llama habitus académico: esa manera de pensar, de argumentar y de relacionarse con el conocimiento que se forja en el trato cotidiano con pares y maestros.

Socialización real: el aula como ecosistema humano

Uno de los hallazgos más consistentes en las conversaciones con los estudiantes es que la universidad les ofrece algo que ellos denominan, con notable precisión, *vida real.* No se refieren únicamente a las relaciones de amistad, aunque estas también cuentan. Se refieren a la exposición controlada a la diferencia: a compañeros con otros orígenes, otras ideas, otras maneras de resolver problemas.

Esta función tiene nombre en la sociología educativa: socialización secundaria. Berger y Luckmann (1968) la definieron como el proceso por el cual el individuo interioriza submundos institucionales especializados y adquiere conocimiento específico de roles. La universidad, en este sentido, no solo forma profesionales; forma ciudadanos capaces de negociar significados en contextos de diversidad.

Ahora bien, en el entorno universitario contemporáneo esta socialización secundaria ocurre en un escenario marcado por la diversidad cultural y la necesidad urgente de inclusión. Las aulas se han convertido en microcosmos donde convergen identidades étnicas, lingüísticas, generacionales, de género y de trayectorias vitales profundamente distintas. Esta pluralidad no es simplemente un telón de fondo: constituye un recurso pedagógico y social que amplía la comprensión del mundo y desafía los marcos de referencia individuales.

La inclusión, entendida como la capacidad institucional y humana de reconocer, acoger y valorar estas diferencias, transforma el aula en un espacio donde la convivencia se aprende y se practica. En este sentido, la universidad funciona como un laboratorio social: un lugar donde los estudiantes experimentan, a pequeña escala, los retos y posibilidades de una sociedad plural. Aprenden a escuchar sin anular, a disentir sin destruir, a construir acuerdos sin homogeneizar.

Relacionarnos en la diversidad no es un acto espontáneo; es un proceso formativo que exige habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y apertura ética. Por eso, la experiencia universitaria se convierte en un puente entre la vida privada y la vida pública: un entrenamiento para la ciudadanía democrática. La interacción cotidiana con la diferencia —cuando es acompañada por prácticas inclusivas— permite que los estudiantes no solo comprendan la complejidad social, sino que también se reconozcan como agentes capaces de transformarla.

Entendida así, la universidad no solo reproduce la sociedad: la anticipa y la modela. Cada aula que promueve la inclusión y el respeto intercultural contribuye a la evolución de una sociedad más justa, más dialógica y consciente de su pluralidad. La socialización real que ocurre en estos espacios no es un simple aprendizaje

convivencial; es un ejercicio de construcción colectiva de futuro.

Dentro de este ecosistema, un sistema de módulos de IA, por definición, no puede ofrecer esta dimensión. El estudiante interactúa con una interfaz que nunca disentirá genuinamente, que no tendrá un mal día, que no traerá al aula la complejidad de una experiencia de vida distinta. La alteridad —el encuentro con el otro real e impredecible— es una condición que da la posibilidad de madurez intelectual y emocional. Como señala Biesta (2010), la educación no es solo aprendizaje; es subjetivación, es decir, la emergencia de un sujeto que se descubre a sí mismo en el contacto con el otro. Supone, entonces, un proceso en el que la persona se constituye como alguien singular, no por aislamiento, sino precisamente en el encuentro con la alteridad, con aquello que interpela, desafía y abre posibilidades de ser. En este sentido, la educación se convierte en un espacio ético y político donde el estudiante no solo adquiere saberes, sino que se descubre como agente, como alguien que puede actuar, decidir y asumir responsabilidad frente a su propia existencia y frente a la comunidad.

Desarrollo emocional y formación del sujeto

Otro eje recurrente en las voces estudiantiles es el de la transformación personal. *"Entré a la universidad siendo una persona y voy saliendo, siendo otra"*, afirmó un estudiante de cuarto semestre de Tecnología en Regencia de Farmacia. Esta transformación no obedece exclusivamente a los contenidos aprendidos, sino al conjunto de experiencias —el trabajo en equipo, la exposición oral, el fracaso y la recuperación, la negociación de conflictos— que constituyen la trama invisible del currículo universitario.

La psicología del desarrollo sostiene que la etapa universitaria coincide, para la mayoría de los jóvenes, con procesos críticos de consolidación de la identidad (Erikson, 1968) y de desarrollo del pensamiento formal y postformal (Perry, 1970). Estos procesos requieren experiencias de disonancia cognitiva y emocional que solo el encuentro con otros humanos —y con un docente que acompañe reflexivamente ese proceso— puede generar de manera auténtica.
La inteligencia artificial puede personalizar rutas de contenido; no puede acompañar una crisis de frustración, reconocer la angustia detrás de una pregunta, ni celebrar un logro con la carga simbólica que tiene el reconocimiento de un maestro al que el estudiante admira.
Nussbaum (2010) advierte que una educación reducida a competencias técnicas y productividad amenaza las capacidades fundamentales para la vida democrática: la imaginación, la empatía y el pensamiento crítico. Estas capacidades se cultivan en comunidad, no en soledad frente a una pantalla.

La universidad virtual: mediación humana en entornos digitales

Es necesario deshacer un equívoco frecuente: la educación virtual no es, por definición, educación sin mediación humana. La universidad en modalidad virtual, cuando está bien diseñada, conserva al docente como agente central del proceso pedagógico. La diferencia respecto a los sistemas de IA radica precisamente ahí: en la presencia de una conciencia que lee, que interpreta, que devuelve al estudiante una imagen de sí mismo enriquecida por el diálogo.

Garrison, Anderson y Archer (2000) desarrollaron el modelo de la Comunidad de Indagación (*Community of Inquiry*) para explicar el aprendizaje en entornos virtuales de calidad. El modelo reconoce tres presencias fundamentales: la cognitiva, la social y la docente. Esta última es irremplazable: implica el diseño intencional de experiencias, la facilitación del discurso y la instrucción directa. Sin presencia docente, el entorno virtual se

vuelve un repositorio, no una comunidad de aprendizaje.

Los estudiantes universitarios en modalidad virtual señalan, de hecho, que lo que les ancla a su proceso formativo no es la plataforma sino el docente: su retroalimentación, su disponibilidad, su capacidad de ver en el estudiante a un interlocutor válido. Esto es radicalmente diferente de lo que puede ofrecer un sistema de IA, que por más sofisticado que sea, responde a patrones y no a personas.

La universidad como savia que crea conocimiento

Quizá el argumento más contundente a favor de la permanencia de la universidad es de naturaleza epistemológica. La IA generativa es, por definición, un sistema de síntesis y recombinación de conocimiento existente. Opera sobre la compilación de textos producidos por seres humanos y genera respuestas plausibles dentro de ese espacio de posibilidades. No nace de ella el deseo de investigar, no formula hipótesis originales a partir de la experiencia del mundo, no se asombra.

La universidad, en cambio, es el lugar institucional por excelencia de la producción original de conocimiento. Es en los laboratorios, los semilleros de investigación, los grupos de estudio y las tesis doctorales donde la humanidad amplía las fronteras de lo que sabe. Esta función creadora no puede ser delegada a sistemas que solo pueden operar dentro de los límites de lo que ya existe.

Boyer (1990) distinguió cuatro formas de *scholarship* o saber académico: el descubrimiento, la integración, la aplicación y la enseñanza. Todas ellas requieren juicio humano, riesgo intelectual y compromiso ético. La IA puede asistir en algunas de estas formas —particularmente en la integración y revisión de la literatura— pero no puede asumir la responsabilidad epistémica que implica afirmar algo nuevo sobre el mundo.

Los estudiantes lo perciben con claridad: en la universidad no solo aprenden respuestas; aprenden a hacer preguntas que aún no tienen respuestas. *"Aquí me enseñaron a dudar"*, dijo una estudiante de Licenciatura en Educación Infantil de cuarto semestre. Esa duda productiva, esa disposición a cuestionar el conocimiento establecido, es la semilla de todo avance científico y humanístico. No se siembra en soledad frente a un módulo; se cultiva en el diálogo vivo entre mentes que se toman mutuamente en serio.

El mediador humano como acto político y ético

Reducir la educación a módulos de IA no es solo una decisión pedagógica; es una decisión política. Implica concebir al estudiante como consumidor de contenidos y al aprendizaje como un proceso de descarga de información, con los consiguientes ahorros en infraestructura y personal docente. Es, en última instancia, una forma de privatización y empobrecimiento de lo educativo.

Freire (1970) advirtió que toda acción educativa es, necesariamente, una toma de posición ante el mundo. El docente que acompaña a un estudiante en su proceso de formación no es un gestor de contenidos; es un testigo comprometido de su crecimiento, un interlocutor que lo desafía a pensar de manera más compleja y justa. Esta dimensión ética del acto educativo es irreductible a cualquier algoritmo.

La universidad, en sus diversas modalidades, encarna esta dimensión ética de manera institucional. Sus rituales —los debates, las defensas de tesis, los coloquios, las convocatorias o los tiempos de cuentería— no son meros dispositivos de evaluación; son actos de reconocimiento mutuo en los

que la comunidad académica afirma que el conocimiento importa y que la verdad vale la pena buscarla juntos.

Conclusiones

La inteligencia artificial es una herramienta poderosa que puede enriquecer significativamente los procesos educativos: personalizar rutas, democratizar el acceso a recursos, automatizar tareas rutinarias y ampliar las posibilidades del docente. Sin embargo, confundirla con un sustituto de la educación universitaria es un error categorial que desconoce lo que la universidad fundamentalmente es.

La universidad —presencial o virtual— prevalecerá no a pesar de la IA, sino junto a ella, en la medida en que siga siendo fiel a su vocación irremplazable: crear comunidades de aprendizaje donde seres humanos se encuentran, se desafían, se transforman y producen conocimiento nuevo. Sus estudiantes lo saben: más allá de un pénsum, la universidad les ofrece el único entorno en el que pueden convertirse, plenamente, en lo que están llamados a ser.

Referencias bibliográficas

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy.* Paradigm Publishers.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Laia.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate.* Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis.* Norton.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editores.

Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years.* Holt, Rinehart & Winston.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

Referencia

Marinella Oviedo Castillo. ***La U de pie: por qué la educación superior –presencial y virtual– prevalecerá ante la inteligencia artificial***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 78-83

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

La despedagogización del currículo: entre la técnica y la eficiencia

Luisa Fernanda Barrios[28]
Luz Stella Guerrero Peralta[29]

Apertura

Etimológicamente la palabra currículo proviene del latín *Currere*, que significa "recorrer un camino". En ese sentido, el currículo podría entenderse como una ruta que orienta el tránsito educativo, sendero que abre un camino para ser recorrido y para que otros recorran y no terminen por extraviarse. Sin embargo, más que el trayecto, el currículo es la acción misma de recorrerlo. Para ilustrar esta acepción etimológica, más que a teóricos o pensadores curriculares, nos basta convocar a un poeta que nos sigue diciendo "Caminante, se hace camino al andar" (Machado). Así, el currículo se revela como una construcción que cobra vida en la práctica, en el acto de ser trazado.

No obstante, ese recorrido no es unívoco. Existen formas de concebir el currículo en las que el camino, más que hacerse al andar, tiende a aparecer anticipado, definido y asegurado de antemano. Una perspectiva en la que el currículo comienza a desplazarse de la experiencia hacia la prescripción, abriendo una tensión que atraviesa profundamente el sentido pedagógico del acto educativo.

Es en este marco donde se inscribe el enfoque técnico (en articulación con una organización academicista del saber y una racionalidad eficientista), una perspectiva en la que el currículo tiende a desplazarse de la experiencia hacia la medición, las metas observables, privilegiando la verificación de resultados por encima de la construcción del sentido pedagógico.

Este texto propone algunas reflexiones alrededor de dicha configuración, no solo como una forma de organizar la enseñanza, sino como un proceso que ha contribuido a transformar, y en muchos casos a vaciar, el sentido pedagógico del acto educativo.

El enfoque técnico, eficientista y academicista

La visión del currículo como una construcción dinámica se ve interpelada, a principios del siglo XX por una racionalidad sustentada en las teorías psicológicas conductistas. El hito fundacional lo establece Franklin Bobbitt con su obra, *The Curriculum*, publicada en 1918, quien, influenciado por el Taylorismo propone trasladar la eficiencia de las fábricas a las aulas,

28. Licenciada en Literatura y Lengua Castellana. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Correo: lfbarriosp@ut.edu.co
29. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Correo: lguerrerop@ut.edu.co

concibiendo el currículo como una serie de tareas específicas que preparan al individuo para las demandas de la vida adulta.

Empieza a pensarse que el currículo debe adaptarse a las necesidades sociales y no solo a las académicas. La educación eficiente será entonces aquella que prepara al individuo para su desarrollo en la sociedad. De esta manera, sostiene que "la vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas." (Bobbitt, 1918, p. 42. Citado por Kliebard, 1998, p. 116).

Esta perspectiva se consolida con Ralph Tyler (1949), cuya racionalidad establece un modelo basado en objetivos, estructurado en torno a la relación entre fines, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación. Su propuesta busca dotar de coherencia al proceso educativo, articulando sus distintos componentes y evitando la improvisación en la enseñanza, no obstante, esta racionalidad ha tendido a privilegiar la medición estandarizada de resultados, en donde el éxito educativo se vincula con la capacidad de verificar si el estudiante ha alcanzado los fines predeterminados. En este sentido, Tyler define su modelo como "un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa" (Tyler, 1973, p. 7). Este modelo basado en objetivos se formula en una etapa de tecnificación del pensamiento educativo que celebra principalmente la eficiencia escolar intentando "conciliar la parte del mercado ocupacional, con la necesidad de incorporar las necesidades de los sujetos" (Díaz Barriga, 2021, p. 14).

Posteriormente, Hilda Taba (1962) terminará por sistematizar este enfoque adquiriendo mayor solidez conceptual e introduciendo un énfasis más explícito en el contexto. Para esta autora el diseño curricular no parte únicamente de fuentes psicológicas sino de un análisis sistemático de necesidades sociales y culturales del contexto, que orientan la formulación de objetivos, selección de los contenidos, las actividades de aprendizaje y evaluación (Malagón, Ñañez y Rodríguez, 2019). En ese sentido, propone un modelo secuencial de siete estadios que permita tomar decisiones en relación con los programas escolares, otorgando una importancia sustancial al diagnóstico de necesidades como punto de partida de la secuencia procedimental y ya no tanto teórica del diseño curricular.

En conjunto, este enfoque configura una visión en la que la enseñanza se organiza como medio para alcanzar fines previamente establecidos, mientras la evaluación adquiere un papel central como mecanismo de verificación. En muchas de sus aplicaciones, el aprendizaje ha tendido a reducirse a la manifestación de conductas observables, privilegiando la correspondencia entre los resultados esperados y los alcanzados. Así, el currículo se sitúa como una tarea de especialistas (diseñadores curriculares) quienes elaboran programas que son implementados por docentes.

A esa mirada técnica se suma un componente academicista que desplaza la experiencia del sujeto que aprende, por la transferencia[30] de contenidos. Como advierte Díaz Barriga (2003), el saber se presenta aquí como algo ya constituido y estático, transformando al currículo en un simple inventario de verdades disciplinares en la que el profesor se responsabiliza de

30. Transferencia remite a un intercambio donde una cosa (pensamiento, palabra, reflexión, pregunta) pasa a otro lugar sin transformarse. No hay un ejercicio de subjetivación. En ese sentido, una transferencia de saberes remite a ese lenguaje bancario y comercial donde se intercambian cosas, y pasan de un lugar a otro sin que se presente un cambio. Contrariamente, en la transmisión hay un movimiento de subjetivación, es decir eso que se transmite lleva una huella, una impronta, un eco.

conocer, controlar y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan. Esta estructura por asignaturas pervive hasta nuestros días, de ahí que, como mencionan Beyer y Liston (2001) "una alternativa al modelo establecido por Tyler no ha sido fructíferos." (p. 50)

Propuesta metodológica

Como se ha insinuado, la racionalidad técnica no solo define los fines del currículo, también establece una forma específica de proceder en su diseño y desarrollo. En ese sentido, el currículo se configura como un proceso organizado secuencialmente, donde cada decisión responde a una lógica previamente estructurada. Esta metodología encuentra una de sus formulaciones más influyentes en el modelo propuesto por Ralph Tyler.

Tyler plantea cuatro preguntas fundamentales que orientan la construcción curricular: ¿Qué fines educativos se desean alcanzar? ¿Qué experiencias de aprendizaje pueden proporcionar esos fines? ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias? ¿Cómo evaluar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Estas preguntas configuran un modelo medios–fines en el que el proceso educativo se estructura a partir de objetivos previamente definidos. La enseñanza se organiza en función de su contribución al logro de dichos objetivos, mientras que la evaluación actúa como mecanismo de verificación. Si bien esta propuesta busca dotar de coherencia y sistematicidad al currículo, también introduce una lógica en la que el proceso queda subordinado a la consecución de resultados anticipados.

Por otro lado, Hilda Taba desarrolla y amplía esta perspectiva mediante un modelo más detallado y secuencial, que otorga un papel central al diagnóstico del contexto. Su propuesta plantea una serie de etapas que orientan la elaboración curricular: Diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos; selección de contenidos; organización de contenidos; selección de experiencias de aprendizaje; organización de experiencias de aprendizaje; determinación de la evaluación.

A diferencia del modelo de Tyler, la propuesta de Taba introduce de manera explícita la consideración de factores sociales y culturales como punto de partida del diseño curricular. No obstante, como bien advierte Ángel Díaz Barriga (1997), este concepto sufrió una deformación histórica, dado que, a diferencia de la propuesta original de Taba, en la práctica se terminó por llamar «diagnóstico» a cualquier listado fragmentario de problemas, convirtiendo lo que debía ser una investigación seria en un simple formalismo para llenar programas.

En conjunto, estas metodologías configuran una forma de pensar el currículo como un proceso planificable y controlable, donde cada fase responde a una lógica de organización racional hacia propósitos determinados. Esta estructuración, si bien aporta claridad y orden al diseño curricular, también ha sido objeto de crítica en la medida en que puede reducir la complejidad del acto educativo a una secuencia de procedimientos, desplazando la dimensión imprevisible, relacional y experiencial de la enseñanza.

El camino hacia la despedagogización

Quedando en resonancia las palabras de los académicos estadounidenses Beyer y Liston, quienes junto a otros estudiosos refieren que este modelo ha sido exitoso, al menos en términos de longevidad y hegemonía, no hay duda de que su campo teórico y de acción es tan amplio como profundamente estudiado. Incluso consideramos pertinente reconocer el valor que ha significado como punto de partida para las concepciones, definiciones y puestas en marcha del currículo

y sus diversas perspectivas, pues como sugiere Contreras Domingo (1994) la obra de Bobbitt fue pionera en el origen de la especialidad.

Estas tensiones no se quedan en el plano teórico; se hacen visibles en la práctica docente cotidiana. Nuestra forma de entender la educación sigue las estructuras de este enfoque. Pasamos horas infinitas planeando, y lo primero que nos preguntamos, o que nos exigen, es el objetivo. Ese punto de llegada se vuelve una obsesión: hay que verificarlo a toda costa, y si no se cumple, lo sentimos como una derrota personal y colectiva. Esta lógica ha colonizado incluso nuestro encuentro con la palabra; cuando nos enfrentamos a una lectura buscamos el resultado medible. Así la literatura ha dejado de ser una experiencia estética para convertirse en una extracción de información. Lo mismo ocurre con la escritura, la evaluamos bajo el estándar de una conducta final esperada y no tanto como un acto íntimo y de creación. Incluso hemos llegado a desvirtuar conceptos como el de aprendizaje significativo, usándolo como un eufemismo de utilidad laboral. El aprendizaje significativo es aquello que le puede ayudar al estudiante en su vida adulta, especialmente para su vida laboral.

Nos es necesario reconocer, como advierte Tyler al inicio de su obra *Principios Básicos del Currículo* (1973), que muchos programas de enseñanza carecen de una brújula clara e incluso abre la puerta a la reflexión cuando insinúa que los mismos profesores desconocen los objetivos de la enseñanza de su área. Y es que, en el ejercicio cotidiano, no es extraño encontrar propuestas donde los objetivos brillan por su ausencia o son tan difusos que se vuelven irrelevantes. Esta falta de horizontes específicos representa un problema real, pues sin un norte que guíe el caminar, la enseñanza corre el riesgo de perder sentido[31]. Sin embargo, también somos testigos de una contradicción: incluso cuando existen objetivos meticulosamente formulados, estos muchas veces no se cumplen en la práctica del aula. Hay un abismo entre la perfección del documento y la realidad viva del encuentro pedagógico, lo que nos obliga a preguntarnos si el problema es la falta de objetivos o la naturaleza misma de un modelo que pretende encerrar la experiencia humana en una meta preestablecida.

En el marco de este enfoque algunas afirmaciones de sus supuestos base nos resultan reveladoras. Cuando se sostiene que "educar es modificar las formas de conducta humana" (Tyler, 1973, p.4)[32] se hace evidente un respaldo fuertemente marcado por el conductismo. Intentamos pensar que efectivamente cuando vamos a la escuela ciertas conductas son modificadas, sin embargo, cabe preguntarnos: ¿Quién determina qué conductas deben ser modificadas y hacia dónde? Si aceptamos que la educación es un simple engranaje para el mundo del trabajo, entonces las conductas de nuestros estudiantes deben girar exclusivamente en torno a la productividad y la eficacia. Bajo esta lógica, todo lo que no sea útil para el mercado queda fuera, olvidando que, la escuela no solo prepara personas para la productividad adulta, sino que acompaña la vida presente de niños y adolescentes.

El encuentro educativo no puede verse como esa imagen de que vamos al aula a extraer una conducta, un dato o una competencia, si bien

31. No obstante, como escuchamos a un profesor decir: si llegamos a donde no queríamos no quiere decir que no recorrimos un sendero, un camino.

32. Respecto a los objetivos también menciona: "En otros casos, convendrá definir los títulos de contenido mediante la enumeración de los problemas, las generalizaciones y las situaciones particulares donde se espera que la conducta se manifieste a fin de impedir los equívocos y la inclusión de cosas sin importancia, por no haber especificado con suficiente precisión o en forma lo bastante concreta dichos títulos de contenido." (p. 26)

nos son necesarias, no dictan los ritmos de la existencia en el aula.

Por otro lado, bajo la cultura de la eficacia y la racionalidad científica, se ha instaurado una jerarquía de saberes. Al izar la bandera de la eficacia, el currículo decide qué conocimientos tienen futuro y cuáles son prescindibles. Esta lógica ha generado que asignaturas vinculadas a la productividad y a la racionalidad se posicionen como el núcleo del sistema, mientras que las artes, las humanidades o la ética se desplazan hacia la periferia como saberes secundarios.[33] Esta selección de saberes no es neutral; responde a esa misma mirada eficientista que busca convertir la educación en una inversión de capital humano, donde el valor de una asignatura se mide por su capacidad de retorno en el mercado laboral y no por su potencia para expandir la comprensión del mundo.[34]

Esta manera de concebir lo educativo, puesto que el currículo es, en sí mismo, una reflexión sobre la educación, y, por ende, es intrínsecamente pedagógico, revela precisamente un desplazamiento de la pedagogía. El síntoma principal de este desplazamiento es la visión ingenua que reduce al currículo a un simple documento escrito. Hoy, cuando hablamos de currículo, casi siempre terminamos hablando de metas, de indicadores y de puntos de llegada, como si organizar la enseñanza fuera simplemente llenar un inventario de resultados. Esta visión es la que revela el verdadero desplazamiento de la pedagogía: hemos dejado de pensar en el sentido del encuentro educativo para concentrarnos únicamente en la eficiencia del documento. Así, el currículo deja de ser un camino vivo y se convierte en un simple dispositivo de control, una herencia que terminó por automatizar nuestra labor y vaciarla de reflexión.

En ese marco, el objetivo no solo orienta la enseñanza, sino que comienza a regularla en su totalidad. El objetivo, en sí mismo, no insinúa un problema; sino en la forma en que se erige como un principio controlador que atraviesa todo el proceso educativo. Tanto en su diseño como en su hacer, condiciona a sus actores para asegurar su cumplimiento: se debe "controlar" a los estudiantes y al maestro de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículum han planeado.

Bajo esta mirada, no se altera solo el qué y el cómo de la enseñanza, sino también la identidad de sus protagonistas. El profesor deja de ser un sujeto que piensa y crea su práctica para convertirse en un agente administrativo, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos[35], cada vez más ligado a herramientas, indicadores y resultados, dejando de preguntarse para qué o qué sentido tienen.[36]

No obstante, la despedagogización de cierta manera es inversamente proporcional a la excesiva profesionalización del docente (y a la vez en la alumnización del estudiante)[37].

---

33. Se asume, con una confianza casi dogmática, que la ciencia (método científico) es la única poseedora de la verdad necesaria para el progreso, convirtiendo el currículo en un inventario de contenidos estáticos que el docente debe transmitir sin cuestionar su pertinencia social o humana.
34. Esto toma fuerza en las pruebas estandarizadas, pruebas que refuerzan esa mirada academicista, que también empieza a controlar el propio proceso educativo: sus tiempos, su intensidad, sus actores y demás.
35. Es menester recordar que en nuestro país la lucha contra esta forma de despedagogización se ve reflejada en el Movimiento Pedagógico Nacional.
36. Sostenemos aquí que hablamos de despedagogización como una crítica o postura frente a este modelo que creemos desplaza el sentido pedagógico profundo del gesto educativo, sin embargo, si es este el único camino que tenemos tal vez de lo que se trate es de abanderar una lucha hacia la despedagogización de este sistema.
37. Fernando Bárcena sostiene que esa alumnización tiene que ver con que el estudiante se asuma como alumno, es decir, no apela a la capacidad y el derecho de decidir, de asumir un rol activo.

El docente termina por devenir como experto, especialista, consultor, asesor y demás epítetos más próximos a la tecnocracia educativa que al contexto cotidiano de las aulas. Una autoridad que dista con el humilde y noble oficio que caracteriza precisamente a un profesor, el cual en la escuela o universidad halla un campo para desplegar el arte de enseñar. En ese sentido, el ser profesor está atravesado por lo vocacional, por cierto compromiso y responsabilidad no solo con sus estudiantes, también con los saberes que imparte, es decir, su hacer y pensar se conciben como un oficio. Contrariamente la profesionalización en exceso lleva a una burocratización educativa, o como señala Larrosa (1998) a convertir a los maestros en funcionarios del espíritu, donde lo importante es quién más cursos certifica, títulos alcanza o publicaciones especializadas reproduce, aunque en sus clases no emerja una palabra para los otros.

Esta reflexión por pensar al profesor como profesión, hace recordar precisamente, la discusión decimonónica acerca de preguntarse si podrían considerarse profesiones el ser científico, artista, filósofo y médico. La profesión tiene que ver con adquirir ciertas habilidades que serán certificadas y saberes que serán calificados para llevar a cabo una labor, un trabajo y hacerlo de la manera correcta, de la manera que debe hacerse. Ante esto cabe interrogarse si ser artista, científico, médico, filósofo puede considerarse como una profesión o más bien, como un estilo de vida, un compromiso vital, consigo mismo y los otros. A esos oficios tendríamos que incluir, el oficio de ser maestro.

¿Qué queda entonces del maestro? Bajo esta mirada del proceso de enseñanza, el maestro deja de ser un intelectual que crea, piensa y reflexiona sobre su clase y se convierte en un técnico que solo aplica un manual diseñado por otros.

Sabemos que un proceso técnico es exitoso si el resultado siempre es el mismo. Pretendemos que el éxito educativo sea la uniformidad, ignorando que la educación es, por definición, un encuentro con la alteridad y lo imprevisible. No es casual que esta perspectiva haya tenido tanta permanencia o que en contextos de educación masiva haya resultado funcional al permitir organizar la enseñanza, establecer criterios comunes y hacer posible la evaluación a gran escala.

Lo anterior permea la pregunta fundamental ¿Cuál es el conocimiento válido? para convertirse esencialmente en ¿cuál es la forma válida de enseñarlo? Esta última, al ser abordada desde la inmediatez, transforma un dilema ético, valorativo y vital en un simple problema instrumental, restándole profundidad a los desafíos del currículo.

El conflicto se agudiza cuando quien define estos fines no es el pedagogo, sino campos ajenos como la economía, que pretende imponer soluciones eficaces y simplistas a un fenómeno tan complejo como es la enseñanza. Sostenemos que la escuela debe recuperar el derecho a plantearse sus propios problemas, pues solo desde la propia reflexión pedagógica es posible devolverle el sentido al encuentro en el aula.

A manera de cierre

Esta perspectiva nos permite poner sobre la mesa algo más que una crítica a la visión tecnificadora del gesto pedagógico; nos permite nombrar el gesto pedagógico como aquello que siempre está por venir, que nos adviene y nos espera. El currículo, entonces, no puede ser (o seguir siendo) un ente o un documento que diga a cada país qué, y cómo debe enseñar, sino el camino que nos dirija a ese porvenir guiado por objetivos que nazcan de la vida misma de la escuela y de sus contextos. Un currículo que no sea un punto de llegada sino de apertura el encuentro.

Sin embargo, esta mirada también sugiere una realidad incómoda: la despedagogización en la que a veces quedamos atrapados. Creemos que esta pérdida de identidad no es solo una imposición; es también un síntoma de un cansancio profundo que nos ha ido adormeciendo.

El campo educativo se nos presenta como una tensión entre dos lenguajes. Por un lado, el discurso de la técnica, ese mismo de los "expertos" que nos hablan de indicadores, calidad, y que hemos tratado de esbozar aquí. Por otro, el lenguaje de la crítica, (esa que suponemos quizá pone en crisis toda esa mirada técnica), un lenguaje que nos habla de utopías y futuros ideales.

Mientras el primero nos vende la realidad: lo que es, y nos dice cómo y dónde, por ello hablamos de técnicos y expertos de la educación, el segundo nos vende el futuro: lo que debería ser. En esa pugna el maestro queda atrapado como puente, un operario que debe hacer que las cosas pasen. Mientras tanto, estamos cumpliendo el indicador de ayer, o estamos prometiendo el ciudadano del mañana.

Estamos cansados de oscilar entre el cumplimiento técnico y la promesa de un futuro ideal mientras el encuentro real con el otro nos exige una presencia que a veces ya no tenemos. Por eso, cerramos con la pregunta más incómoda, la que nos devuelve la responsabilidad:

¿Habremos optado por la anestesia del formato técnico para evadir la angustia de la enseñanza como acontecimiento? ¿Es el cumplimiento del objetivo nuestra forma de descansar del riesgo que implica el encuentro pedagógico? ¿Hemos decidido nosotros mismos abrazar esa despedagogización como un refugio?

Referencias bibliográficas

Beyer, L. y Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto.* Madrid: Akal.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Akal.

Díaz-Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro, Joaçaba*, v. 46

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2)

Kliebard, H. M., 1998, "The effort to reconstruct the modern American curriculum", en: *L. E. Beyer y M. W. Apple, eds., The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, 2.a ed., Albany, SUNY Press, pp. 21-33.

Larrosa, J., (2016). Sobre el (acabamiento del) estudio en la universidad. *Revista Digital do LAV*, 9(2), 113-132

Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H. & Ñáñez Rodríguez, J. J. (2019*). El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Referencia

Luz Stella Guerrero Peralta. ***La despedagogización del currículo: entre la técnica y la eficiencia***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 84-91

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Efecto del acceso oportuno al tratamiento antirretroviral sobre resultados clínicos en pacientes con VIH

Cristian Donaldo Triana González[38]
Elizabeth Fajardo Ramos[39]
Ángela María Henao-Castaño[40]

Introducción

El Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) persiste como un problema significativo de salud pública a escala global y nacional. A pesar de los progresos logrados en el tratamiento antirretroviral (TAR), aún se evidencian deficiencias en el diagnóstico oportuno, el acceso a los servicios sanitarios y la adherencia terapéutica, particularmente en grupos poblacionales vulnerables (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023).

En la región de América Latina, el avance en la contención de nuevas infecciones ha sido limitado, y factores como la desigualdad social, el estigma y las barreras estructurales continúan obstaculizando el acceso a la prevención, el diagnóstico y el tratamiento (ONUSIDA, 2024). En el contexto colombiano, la Cuenta de Alto Costo ha reportado una incidencia anual superior a los 14.000 casos nuevos de VIH en los últimos ejercicios, lo cual subraya una tendencia persistente que exige la implementación de intervenciones efectivas (Cuenta de Alto Costo, 2024).

En el ámbito de la política sanitaria, el Ministerio de Salud y Protección Social ha articulado directrices como la vía clínica de atención integral del VIH, la cual enfatiza la iniciación inmediata del TAR tras la confirmación diagnóstica, el seguimiento continuo y una atención integral centrada en el paciente (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024).

La evidencia científica disponible indica que la dilación en el diagnóstico y en el inicio del tratamiento se correlaciona con un incremento de la mortalidad y peores desenlaces clínicos. De igual modo, elementos como la baja adherencia y las restricciones de acceso inciden en el fracaso virológico (Gómez et al., 2022; González-Durán et al., 2021).

Bajo este marco, la disciplina de enfermería desempeña una función crucial en la promoción del diagnóstico precoz, la educación para la salud, el soporte terapéutico, el fomento de la adherencia al tratamiento y la continuidad asistencial, contribuyendo así al logro del ODS

38. Estudiante facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Colombia. https://orcid.org/0009-0000-2026-9494
39. Profesora Titular. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima. https://orcid.org/0000-0002-3484-1620
40. Profesora Asociada. Facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Colombia. https://orcid.org/0000-0003-4203-0016

3: Salud y bienestar, específicamente a la meta 3.3, orientada a erradicar la epidemia de VIH para el año 2030.

Metodología

El presente estudio utilizó el mapeo de evidencia, el cual permite una vez seleccionados los estudios, organizar la información en una matriz de extracción que alimenta el mapa de evidencia. Cuenta con los siguientes pasos: Definición de la pregunta orientadora (PICO). Diseño y ejecución de la estrategia de búsqueda. Aplicación de criterios de selección. Flujo de selección según el protocolo PRISMA. Extracción de datos y construcción de la matriz y elaboración del mapa. El mapa cruza las intervenciones con los resultados clínicos mediante una simbología de calificación: (+): Evidencia de impacto positivo o beneficios sólidos. (-): Evidencia de impacto negativo o presencia de barreras. NS (No significativo/ consistente): Nivel de evidencia indirecto o menos robusto. I (Informes): Información basada principalmente en estudios descriptivos o reportes institucionales. (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2018)

La Pregunta PICO se determinó así: **P**: personas con VIH en Colombia. **I**: estrategias de diagnóstico temprano, vinculación rápida, inicio oportuno del TAR, seguimiento y atención integral. **C**: diagnóstico tardío, barreras de acceso, inicio demorado o atención fragmentada **O**: cobertura de TAR, continuidad terapéutica, adherencia, supresión viral, mortalidad **T**: Entre 2020 y 2024, comparado con el periodo anterior (puede ser un periodo como 2015–2019 o similar).

Se realizó una búsqueda bibliográfica en múltiples fuentes de información con el fin de identificar estudios relevantes relacionados con el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 3. Las bases de datos consultadas fueron: BVS, SciELO, MEDLINE (a través de PubMed) y Google Scholar. La estrategia de búsqueda combinó términos relacionados con el objetivo, utilizando operadores booleanos AND y OR.

Tabla 1

Estrategia de Búsqueda en bases de datos

Número de Búsqueda	Estrategia de búsqueda
Biblioteca Virtual en Salud (BVS).	(VIH OR HIV) AND ("diagnóstico temprano" OR "diagnóstico oportuno") AND ("tratamiento antirretroviral" OR TAR) AND Colombia
MEDLINE	("HIV" OR "VIH") AND ("early diagnosis" OR "diagnóstico oportuno" OR screening OR testing) AND("antiretroviral therapy" OR TAR OR ART) AND Colombia)
SCIELO	(VIH OR HIV) AND ("diagnóstico oportuno" OR "diagnóstico temprano" OR testing OR tamizaje) AND ("tratamiento antirretroviral" OR TAR OR ART)AND (Colombia)
Google Scholar	VIH Colombia diagnóstico oportuno tratamiento antirretroviral adherencia mortalidad

Criterios de inclusión: Se incluyeron estudios que cumplían con los siguientes criterios: Población con VIH en Colombia. Estudios que aborden el diagnóstico, la vinculación al cuidado, el inicio de la Terapia Antirretroviral (TAR), la adherencia, la supresión viral o la

mortalidad. Diseños observacionales, revisiones, estudios programáticos y documentos oficiales. Texto completo disponible en español, inglés o portugués. Criterios de exclusión. Se excluyeron: Registros duplicados entre las bases de datos. Estudios no relacionados con el objetivo seleccionado. Registros sin acceso al texto completo. Publicaciones sin coherencia entre objetivos, resultados y conclusiones. Artículos sin datos aplicables a Colombia.

Resultados

Inicialmente, se identificaron un total de 140 registros a partir de la búsqueda en bases de datos bibliográficas y en fuentes de literatura gris, incluyendo organismos internacionales y entidades nacionales en salud.

Posteriormente, se realizó la depuración de los resultados mediante la eliminación de 40 registros duplicados, obteniéndose un total de 100 estudios únicos para la fase de cribado. Durante la evaluación de títulos y resúmenes, se excluyeron 70 registros que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos, principalmente por no abordar el diagnóstico del VIH, el acceso al tratamiento antirretroviral o por no tener aplicabilidad en el contexto de salud pública y enfermería.

En consecuencia, 30 estudios fueron seleccionados para la evaluación en texto completo, en la cual se realizó una revisión crítica de su pertinencia, calidad metodológica y relación con la pregunta de investigación.

Finalmente, 13 estudios y documentos cumplieron con todos los criterios de elegibilidad y fueron incluidos en la síntesis cualitativa del mapa de evidencia, integrando tanto evidencia científica como literatura gris relevante para el análisis del acceso al tratamiento antirretroviral en personas con VIH.

Tabla 2

PRISMA del proceso de selección de estudios

Etapa	Vía bases de datos y registros	Vía otros métodos	Total / nota
Identificación	Bases de datos identificadas: 120 (PubMed 35; Scopus 28; Web of Science 18; LILACS/BVS 22; SciELO 17)	Sitios web / organizaciones / búsqueda de citas: 20 (OMS 5; ONUSIDA 4; MinSalud 4; Cuenta de Alto Costo 3; búsqueda de citas 4)	Registros iniciales = 140
Depuración previa	Duplicados eliminados: 36 Automatización: 0 Otras razones: 0	No aplica en esta vía antes de elegibilidad	Registros para cribado = 84

Cribado	Registros evaluados por título/resumen: 84 Registros excluidos: 60	Reportes identificados para recuperación: 20	Pasan a texto completo = 24 + 20
Recuperación	Reportes buscados para recuperación: 24 No recuperados: 2	Reportes buscados para recuperación: 20 No recuperados: 1	Textos completos evaluados = 22 + 19
Elegibilidad	Textos completos evaluados: 22 Excluidos: 15 – Población/ámbito no alineado: 5 - Desenlaces no pertinentes: 4 – Sin datos útiles para extracción: 3 - Duplicación/ síntesis superpuesta: 3	Textos completos evaluados: 19 Excluidos: 13 – Documento normativo sin datos aplicables: 5 – Fuera del periodo o alcance: 4 – Duplicado conceptual de fuente ya incluida: 2 - Información insuficiente para extracción: 2	Estudios/ documentos incluidos = 13
Incluidos	Estudios provenientes de bases de datos: 7	Documentos procedentes de otras fuentes: 6	Total incluidos = 13

Tabla 3

Artículos de extracción

Autor/Año	Diseño del estudio	Intervención principal	Comparación	Resultados principales	Implicaciones para enfermería
Montana et al., 2020	Estudio ecológico	Vigilancia epidemiológica y análisis de tendencias del VIH en Colombia.	Comparación temporal y regional.	Incremento sostenido de la incidencia y estabilidad de la mortalidad.	Identificación de poblaciones prioritarias y fortalecimiento del tamizaje comunitario.

Gómez et al., 2022	Cohorte retrospectiva	Seguimiento de adherencia al TAR mediante continuidad terapéutica y reclamación de medicamentos .	Adherencia ≥85% vs <85%.	La baja adherencia se asoció con mayor fracaso virológico.	Implementación de estrategias educativas y seguimiento terapéutico liderado por enfermería.
González-Durán et al., 2021	Cohorte retrospectiva	Inicio temprano del TAR en pacientes TB/VIH.	Inicio temprano vs tardío.	El retraso terapéutico aumentó significativamen te la mortalidad.	Priorización del inicio inmediato del tratamiento y coordinación del cuidado.
Castillo-Cañón et al., 2021	Estudio descriptivo	Registro nacional VIH y monitoreo epidemiológic o.	Antes vs después de implementación.	Mejoría en indicadores de supresión viral y seguimiento clínico.	Uso de sistemas de información para gestión del riesgo y continuidad del cuidado.
Lundgren et al., 2015	Ensayo clínico	Inicio inmediato del TAR en infección temprana.	TAR inmediato vs diferido.	Reducción de eventos clínicos graves y progresión de la enfermedad.	Sustenta el inicio precoz como estándar de atención.
Cohen et al., 2011	Ensayo clínico	TAR temprano para prevención de transmisión del VIH.	TAR temprano vs tardío.	Disminución significativa de transmisión del VIH.	Fortalecimiento de educación preventiva y adherencia terapéutica.
Ford et al., 2018	Revisión sistemática	Inicio rápido del TAR.	Inicio diferido.	Mejoría en adherencia y retención en el cuidado.	Facilitar inicio inmediato del tratamiento tras diagnóstico.
Rosen et al., 2021	Cohorte	Inicio del TAR el mismo día del diagnóstico.	Inicio posterior.	Incremento en retención y continuidad del cuidado.	Importancia del acompañamiento inicial por enfermería.
Sabin et al., 2020	Cohorte	Diagnóstico temprano mediante testing activo.	Diagnóstico tardío.	Reducción de mortalidad y complicaciones asociadas.	Promoción del tamizaje oportuno y educación comunitaria.

Tuller et al., 2010	Cohorte	Evaluación de barreras estructurales de acceso.	Acceso adecuado vs limitado.	Las barreras económicas y geográficas aumentaron abandono terapéutico.	Abordaje de determinantes sociales y accesibilidad al cuidado.
OMS, 2023	Guía clínica	Inicio inmediato del TAR y atención diferenciada.	Atención convencional.	Mejoría en supervivencia y supresión viral.	Implementación de protocolos basados en evidencia.
ONUSIDA, 2024	Informe global	Programas de salud pública para VIH.	Países con menor cobertura.	Aumento de cobertura diagnóstica y terapéutica.	Fortalecimiento de estrategias poblacionales y reducción de desigualdades.
Ministerio de Salud, 2024	Guía clínica	Ruta integral de atención en VIH.	Atención fragmentada.	Mejoría en acceso y continuidad del tratamiento.	Coordinación interdisciplinaria y continuidad del cuidado.

Tabla 4

Mapa de evidencia

Intervenciones	Diagnóstico oportuno	Vinculación e inicio TAR	Adherencia / retención	Supresión viral	Mortalidad	Base empírica
Tamizaje y diagnóstico temprano	+	+	NS	+	+	Cohortes, revisiones, guías
Inicio rápido o inmediato del TAR	NS	+	+	+	+	Ensayos, revisiones, cohortes
Seguimiento clínico y educación por enfermería	NS	+	+	+	NS	Cohortes, guías, revisiones
Modelos diferenciados y atención comunitaria	+	+	+	+	NS	Revisiones, estudios programáti cos

Programas nacionales y rutas integrales de atención	+	+	+	+	+	Guías, informes, registros
Sistemas de vigilancia y registro nacional VIH	I	I	I	I	I	Informes / estudios descriptivo s
Barreras estructurales de acceso	–	–	–	–	–	Cohortes / estudios observacio nales

Análisis

El pronto inicio de la Terapia Antirretroviral (TAR), el diagnóstico precoz y la implementación de programas o rutas asistenciales integrales constituyen la evidencia más sólida de beneficios en términos de cobertura terapéutica, supresión viral y reducción de la mortalidad. El impacto directo del seguimiento de enfermería en la mortalidad, al igual que la relación aislada entre tamizaje y adherencia, se presentan con un nivel de evidencia menos consistente o de naturaleza indirecta. Persisten importantes brechas en la investigación longitudinal colombiana, particularmente en lo que respecta a intervenciones lideradas por el personal de enfermería, la sostenibilidad de modelos comunitarios y la mitigación de las desigualdades territoriales.

Conclusiones

El análisis de la evidencia establece que las intervenciones orientadas al diagnóstico precoz del VIH, la vinculación oportuna al sistema de salud y el inicio inmediato de la terapia antirretroviral (TAR) constituyen los pilares más efectivos para optimizar los resultados clínicos y epidemiológicos en personas que viven con VIH. Específicamente, los estudios revisados demuestran que el inicio temprano de la TAR se correlaciona con una disminución significativa de la mortalidad, particularmente en contextos de coinfección y vulnerabilidad clínica, mientras que la adherencia terapéutica sostenida se asocia directamente con la supresión viral y la mitigación del fracaso virológico.

Asimismo, los programas estructurados de salud pública, respaldados por sistemas de vigilancia epidemiológica robustos, como el registro nacional de VIH/SIDA, han probado ser instrumentos esenciales para la gestión del riesgo, la fundamentación de la toma de decisiones y la mejora de los indicadores de calidad asistencial. En este marco, las intervenciones más eficaces identificadas abarcan: el diagnóstico oportuno, la iniciación inmediata del tratamiento, el seguimiento clínico continuo del paciente y las estrategias de fomento de la adherencia dirigidas por el equipo de salud, con especial énfasis en el rol de enfermería.

A pesar de estos avances, subsisten ámbitos con evidencia insuficiente o limitada. Entre estos se destacan la carencia de estudios longitudinales

recientes que evalúen la efectividad de las intervenciones de enfermería a largo plazo, la limitada información sobre estrategias específicas para optimizar la retención en el cuidado en poblaciones en situación de vulnerabilidad, y la restringida investigación en torno a intervenciones comunitarias integrales en contextos de disparidad social. De igual manera, se observa heterogeneidad en la métrica de resultados, lo cual obstaculiza la comparabilidad entre los estudios y la extrapolación de los hallazgos.

En lo concerniente a los factores contextuales, se identifican determinantes sociales, éticos y políticos que ejercen una influencia significativa en los resultados de salud. Las inequidades en el acceso a los servicios, el estigma asociado al VIH, las barreras de índole geográfica y económica, al igual que las limitaciones estructurales inherentes al sistema de salud, condicionan la prontitud del diagnóstico y la continuidad del tratamiento. Desde una perspectiva ética, el respeto por la confidencialidad, la autonomía del paciente y la equidad en el acceso a la atención son componentes fundamentales que deben integrarse en toda intervención.

En suma, los hallazgos revelan que, si bien se han logrado avances relevantes en el control del VIH en Colombia, la consecución de las metas del ODS 3.3 exige el fortalecimiento de las intervenciones en el continuo diagnóstico–tratamiento–seguimiento, bajo un enfoque integral, interdisciplinario y centrado en el paciente, donde el personal de enfermería desempeña un papel estratégico.

Recomendaciones

Se recomienda encarecidamente potenciar el desempeño de la función de enfermería en la identificación temprana del VIH a través de la implementación de estrategias proactivas de tamizaje, programas de educación sanitaria y servicios de consejería especializados, focalizando el esfuerzo en poblaciones que presentan una alta vulnerabilidad. De manera concomitante, resulta imperativo consolidar las intervenciones destinadas a optimizar la adherencia terapéutica, abarcando el seguimiento personalizado, la formación terapéutica continua y el apoyo psicosocial. En el contexto del espectro continuo de la atención, se sugiere la adopción de modelos de atención sanitaria centrados en el paciente que aseguren la pronta vinculación al tratamiento posterior al diagnóstico, junto con la monitorización constante de la supresión viral. El personal de enfermería debe asumir un rol de liderazgo en los procedimientos de seguimiento y en la gestión integral de casos, contribuyendo significativamente a la reducción de la deserción del tratamiento y a la consecuente mejora de los desenlaces clínicos.

Referencias bibliográficas

Montana, J. F., Ferreira, G. R. O. N., Cunha, C. L. F., et al. (2020). The HIV epidemic in Colombia: Spatial and temporal trends analysis. *BMC Public Health*, 21(142). https://doi.org/10.1186/s12889-021-10196-y

Gómez, C., Madrigal-Cadavid, J., Giraldo, P. A., Abad, J. M., Serna, J. A., & Segura, Á. (2022). Factores asociados al fracaso virológico en pacientes con VIH con tratamiento antirretroviral. *Farmacia Hospitalaria*, 46(5), 250–257. https://doi.org/10.7399/fh.11834

González-Durán, J. A., Plaza, R. V., Luna, L., Arbeláez, M. P., Deviaene, M., Keynan, Y., Rueda, Z. V., & Marín, D. (2021). Delayed HIV treatment, barriers in access to care and mortality in tuberculosis/HIV co-infected patients in Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 52(3), e4875. https://doi.org/10.25100/cm.v52i3.4875

Castillo-Cañón, J. C., Trujillo-Cáceres, S. J., Álvarez-Moreno, C. A., Valbuena-García, A. M., Luque-Núñez, R., Ríos-Hincapié, C. Y., & Acuña-Merchán, L. A. (2021). Colombian HIV/AIDS registry and health risk management. *Infectio*, 26(2), 95–102. https://doi.org/10.22354/in.v26i2.1009

Lundgren, J. D., Babiker, A. G., Gordin, F., Emery, S., Grund, B., Sharma, S., et al. (2015). Initiation of antiretroviral therapy in early asymptomatic HIV infection. *The New England Journal of Medicine*, 373(9), 795–807. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1506816

Cohen, M. S., Chen, Y. Q., McCauley, M., Gamble, T., Hosseinipour, M. C., Kumarasamy, N., et al. (2011). Prevention of HIV-1 infection with early antiretroviral therapy. *The New England Journal of Medicine*, 365(6), 493–505. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1105243

Ford, N., Migone, C., Calmy, A., Kerschberger, B., Kanters, S., Nsanzimana, S., et al. (2018). Benefits and risks of rapid initiation of antiretroviral therapy. *The Lancet HIV*, 5(6), e300–e308. https://doi.org/10.1016/S2352-3018(18)30092-4

Rosen, S., Maskew, M., Fox, M. P., Nyoni, C., Mongwenyana, C., Malete, G., et al. (2021). Initiating antiretroviral therapy for HIV at a patient's first clinic visit: The RapIT randomized controlled trial. *Clinical Infectious Diseases*, 73(1), e112–e121. https://doi.org/10.1093/cid/ciaa1183

Sabin, C. A., Lundgren, J. D., & Phillips, A. N. (2020). Early diagnosis of HIV infection and its impact on mortality. *The Lancet HIV*, 7(4), e245–e252. https://doi.org/10.1016/S2352-3018(20)30048-3

Tuller, D. M., Bangsberg, D. R., Senkungu, J., Ware, N. C., Emenyonu, N., & Weiser, S. D. (2010). Transportation costs impede sustained adherence and access to HAART in a clinic population in southwestern Uganda. *PLoS Medicine*, 7(4), e1000383. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000383

World Health Organization. (2023). *Consolidated guidelines on HIV prevention, testing, treatment, service delivery and monitoring: Recommendations for a public health approach*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240031593

UNAIDS. (2024). *Global AIDS update 2024*. https://www.unaids.org

Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Vía clínica para la atención integral del VIH en Colombia*. https://www.minsalud.gov.co

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Guía metodológica para la construcción de Mapas de Brechas de Evidencia*. Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas (DSEPP).

Referencia

Cristian Donaldo Triana González; Elizabeth Fajardo Ramos & Ángela María Henao-Castaño.
Efecto del acceso oportuno al tratamiento antirretroviral sobre resultados clínicos en pacientes con VIH
Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 92-101

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

La IA generativa como alternativa para crear aplicaciones *offline* de lectoescritura en la escuela rural del Tolima

Edwin Flórez Perdomo[41]

Lo que dejan ver las cifras: el balance de una brecha

Durante los últimos años en la Entidad Territorial Tolima, los resultados de las distintas evaluaciones externas: Saber Once, Evaluar para Avanzar, Quiero Ser, Quiero Saber, aplicadas a los estudiantes de la región, presentan un mapa preocupante. Las cinco áreas que evalúa el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) muestran resultados que deberían alarmar a toda la comunidad educativa. En el informe presentado por la Secretaría de Educación del Tolima sobre resultados de las pruebas Saber 2025, encontramos que el departamento obtiene un promedio por área de 52 puntos en Lectura Crítica, 50 en Matemáticas, 45 en Sociales y Ciudadanas, 48 en Ciencias Naturales y 48 en Inglés. Frente al promedio nacional de 55, 53, 49, 51 y 53, respectivamente, la brecha es sistemática y se mantiene en todas las áreas. La más amplia está en Inglés y Sociales, con 5 y 4 puntos de diferencia (Secretaría de Educación del Tolima, 2026).

Pero si hay un área que merece una mirada aparte, es Lectura Crítica. No solo porque es la que mejor promedio tiene en el departamento con 52 puntos, sino porque es la llave que abre las puertas a las demás. Un estudiante que no comprende lo que lee no puede resolver un problema matemático, no puede interpretar un fenómeno natural ni analizar un hecho histórico. Y, sin embargo, el promedio de 52 puntos apenas supera la mitad de la escala, y sigue estando 3 puntos por debajo de la media nacional.

Cuando desagregamos ese promedio, el panorama se vuelve más preocupante. En las instituciones oficiales urbanas, el promedio en Lectura Crítica es de 52 puntos, pero en las rurales cae a 49. La brecha es de 3 puntos, y no es pequeña. En los niveles de desempeño, la cosa se pone más seria: mientras en el país solo el 3% de los estudiantes se ubica en el nivel más bajo, en el Tolima esa cifra asciende al 4%, y en las zonas rurales llega al 6%. Al otro lado de la escala, el 16% de los estudiantes colombianos alcanza el nivel 4, el más alto, pero en el Tolima apenas llega al 8%, y en las escuelas rurales apenas al 4% (Secretaría de Educación del Tolima, 2026).

El detalle más revelador está en las afirmaciones que evalúa la prueba. Los estudiantes del Tolima aciertan razonablemente cuando la tarea consiste en identificar información explícita —la afirmación 1 tiene un 40,4% de error—,

41. Docente catedrático, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD), Universidad del Tolima, Email: edflorez@ut.edu.co

pero pierden terreno apenas se les pide articular las partes de un texto o tomar distancia crítica frente a él. En la afirmación 2, que mide la comprensión de la articulación global del texto, el error sube al 52,9%, y en la afirmación 3, que exige reflexionar y evaluar el contenido, alcanza el 59%. Es decir, mientras en lo literal los estudiantes todavía se defienden, en lo inferencial y lo crítico el rendimiento se cae (Secretaría de Educación del Tolima, 2026).

La brecha, además, no se reparte de manera equitativa. Las instituciones educativas rurales, las focalizadas en municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y, especialmente, las etnoeducativas, quedan varios puntos por debajo del promedio departamental. En las 125 instituciones rurales del departamento, el error en la afirmación 1 es del 42,7%; en la 2, del 55,6%; y en la 3, del 61%. Pero el dato más crudo lo encontramos en las 18 instituciones con Proyecto Educativo Comunitario, donde la situación es crítica: el error en la afirmación 1 supera el 50% y alcanza el 69,6% en la 3. La brecha con el promedio departamental oscila entre 10 y 12 puntos en cada afirmación (Secretaría de Educación del Tolima, 2026). No hablamos de simples números en una gráfica: es el rastro concreto que dejan años de abandono en conectividad, fallas de infraestructura y una alta rotación de maestros (Galvis-Molano et al., 2022).

Y si esto fuera poco, las nuevas pruebas que ha implementado el Ministerio de Educación Nacional, Quiero Ser, Quiero Saber, dejan ver, además, que el problema no acaba en la lectura. En grado 9.º, los estudiantes del Tolima obtienen mejores resultados en la evidencia crítica que en la literal y la inferencial (Ministerio de Educación Nacional, 2026), lo que sugiere una hipótesis incómoda: la habilidad para reflexionar sobre un texto está más presente en los primeros años de la media, pero parece desvanecerse en los grados 10.º y 11.º. Tal vez la sobrecarga académica de la media técnica —hasta 16 asignaturas por periodo— o el énfasis en lo productivo terminan desplazando la formación en competencias lectoras. Así que hablar de mejoramiento en las pruebas Saber es, propiamente, mejorar en lectoescritura: leer para comprender y escribir para pensar.

Y aquí viene la contradicción más incómoda. Los programas y estrategias con los que el gobierno departamental ha intentado abordar estas falencias: SaberloTodo, Hello Tolima, tutorías virtuales (Gobernación del Tolima, 2024), se han concentrado en el uso de herramientas tecnológicas que requieren conectividad. Refuerzos escolares virtuales a través de videoconferencia por Teams, escuelas en línea, redes sociales y plataformas de evaluación y orientación psicosocioocupacional, todas requieren internet permanente. Y eso es realmente contradictorio frente a las necesidades de la escuela rural, donde la señal no llega o es intermitente. Se diagnostica un mal rural y sin red, y se responde con herramientas que necesitan conexión.

Ahí surge la pregunta que este artículo intenta responder: ¿qué alternativa real existe para la escuela que no tiene señal?

¿Por qué no se usan los recursos digitales en el aula rural?

Esa es una de las preguntas que nos hacemos permanentemente los que laboramos en el sector educativo, y aunque en teoría hay muchas herramientas disponibles para los docentes, en la práctica es difícil acceder a ellas. No porque falten ideas o no haya ganas de incorporarlas al aula, sino por un obstáculo silencioso: diseñar y construir un recurso digital que funcione sin necesidad de internet, que esté alineado con lo que evalúa el ICFES y que hable del contexto del estudiante exige unos requisitos técnicos especializados como saber programar. En este sentido, no se puede exigir a un maestro

que construya una aplicación tecnológica, que tenga competencia para escribir código y que lo implemente en su institución; casi ningún docente tiene esas habilidades y no tiene por qué saberlas. Por ende, muchas de las herramientas digitales que pueden utilizar son descontextualizadas, ajenas al territorio, o sencillamente no llegan. La producción de estos recursos se limita a las empresas de software, editoriales y especialistas en el área. Al profesor le toca utilizar materiales digitales que son elaborados por otras personas, ajenas a las dinámicas escolares, a su territorio, a su cultura, lo que implica que otros deciden por él, cuando lo que realmente se necesita es justo lo contrario: que el docente sea autor de sus propios recursos adaptados a su contexto.

La alternativa: la IA generativa pone la producción en manos del profesor

La inteligencia artificial generativa modifica este escenario, y conviene precisar cómo y por qué, ya que no es magia ni que la conectividad llegue por fin a cada zona rural. La IA lo que hace es separar dos cosas que antes estaban pegadas, que siempre habían ido juntas: por un lado, crear el recurso, y por otro, usarlo. Y eso, en educación, es un cambio enorme. Porque un docente hoy puede sentarse, describir en lenguaje corriente lo que necesita. Así, sin tecnicismos. "Quiero una aplicación que le presente al estudiante un texto sobre el río Magdalena, y que le pida identificar la tesis del autor, y que funcione sin internet". Eso, en el mundo de la IA, se llama prompt, pero es básicamente eso: hablar claro, decir lo que uno necesita como se lo diría a otro profesor en una conversación tomando tinto. Y en minutos, la herramienta está hecha.

Claro, ese momento de creación sí requiere conexión. Eso no se puede evitar. Pero es un momento puntual. Se puede hacer en una tarde, cuando el docente baja a la cabecera municipal y tiene señal, o desde el celular en el sitio donde sabe que hay buena conexión. No se necesita estar permanentemente conectado. Y lo mejor de todo es que la aplicación que se genera se usa después sin conectividad, en la vereda, con los estudiantes, todas las veces que sea necesario. Y ahí, en el aula, la tecnología desaparece. Solo queda el aprendizaje.

Para los docentes de lectoescritura es una oportunidad maravillosa. Un maestro puede generar aplicaciones offline según su contexto e intencionalidad pedagógica: una app que trabaje las afirmaciones donde el Tolima falla; un banco de preguntas tipo Saber contextualizado a su escuela; un taller de escritura que le genere al estudiante observaciones sobre la estructura, coherencia y legibilidad de un texto propio o una aplicación gamificada de lectura que tenga retos, enigmas, niveles, insignias y posibilite explorar lugares, atmósferas de su región, del río, de sus ritos, símbolos y especialmente de la comunidad a la que pertenece. Aunque parezca imposible, todo ello se puede realizar sin que el profesor conozca de programación ni esté dependiendo de la conectividad para llevar la interactividad al aula.

El debate generalmente se ha centrado en suponer que la única salida es esperar a que la infraestructura llegue a cada rincón de la región, algo que realmente ha sido bastante lento en lugares apartados como el sur del Tolima, especialmente porque los recursos económicos que dispone el departamento son pocos para garantizar una adecuada infraestructura. Ante esta situación, en el escenario aparece la Inteligencia Artificial Generativa, como una opción válida y al alcance de todos: mientras la red llega, los maestros pueden crear sus propios recursos digitales focalizados. En Chaparral, Rioblanco, Planadas o Coyaima, el docente puede construir materiales que hablen de cada municipio, de sus historias, de sus tradiciones y cosmovisión, sin depender de una editorial o empresa que le imponga contenidos estándar. La espera termina y el profesor recupera su

autonomía, su conocimiento pedagógico lo lleva a orientar lo que realmente necesita el estudiante.

Del argumento a la evidencia: un prototipo que ya funciona

La opción que se presenta no es teoría, es una realidad. Para que el ejercicio sea validado, se adjunta una aplicación funcional, un archivo que se ejecuta en cualquier navegador, donde se desarrollan las dos afirmaciones donde se concentran las mayores debilidades: la articulación global de un texto y la reflexión crítica. Cada ejercicio hace visible el recorrido de afirmación, evidencia y tarea con el que el ICFES (2021) construye la prueba, entrega retroalimentación inmediata que explica por qué una respuesta es correcta y las demás no, y usa textos originales anclados en el sur del Tolima: el río Magdalena, la pesca de bocachico, las comunidades ribereñas.

La novedad no es la herramienta funcional, sino cómo se construyó: no la diseñó una editorial o una empresa de software; más bien surge de un diálogo, de la inquietud del maestro que indaga y estudia la estructura que utiliza el ICFES para construir las pruebas Saber y las articula a su contexto, y una IA que permite que esos saberes se desarrollen en una app que funcione. La prueba de que la alternativa es posible es la alternativa misma, ya hecha, ya tangible. No es una promesa. Es algo que existe. Y lo bueno es que no tiene que funcionar sola. No viene a sustituir lo que ya se está haciendo. Puede articularse con lo que el departamento o las instituciones educativas ya vienen construyendo, con las estrategias que ya están en marcha. En la Tabla 1 se reproduce el prompt con el que se generó esta aplicación, de modo que cualquier docente pueda replicar el ejercicio y adaptarlo a su propia escuela.

Tabla 1.

Prompt empleado para generar la aplicación offline (ejemplo reproducible)

Rol. Actúa como desarrollador de recursos educativos y conocedor del marco de evaluación del ICFES.

Tarea. Crea una aplicación web para que estudiantes de grado 11.º de instituciones rurales del Tolima (Colombia) practiquen lectura crítica.

Requisitos técnicos (obligatorios):

Entrégala en un único archivo HTML, con todo el CSS y el JavaScript adentro.

Debe funcionar completamente sin conexión: no uses ninguna librería, fuente, imagen ni recurso externo. Usa solo fuentes del sistema.

Debe abrir con doble clic en cualquier navegador, sin instalación ni cuentas, y correr en equipos de bajas prestaciones.

No uses almacenamiento del navegador; mantén el estado en memoria.

Contenido y alineación pedagógica:

Organiza los ejercicios según las tres afirmaciones del marco de Lectura Crítica del ICFES y cubre las evidencias de cada una.

Cada pregunta es de opción múltiple con cuatro opciones (A–D), una sola correcta, al estilo Saber 11.º.

Los textos base deben ser originales y estar contextualizados al sur del Tolima: el río Magdalena, la pesca, el café, las fiestas, la vida rural.

Varía los tipos de texto: narrativo, argumentativo, expositivo, informativo, literario y discontinuos (una tabla y una gráfica dibujadas dentro del propio archivo).

Funcionalidades:

Retroalimentación inmediata que explique por qué la opción correcta lo es y por qué cada distractor no.
Muestra en cada ejercicio el recorrido «afirmación → evidencia → tarea».
Incluye un «modo docente» que despliegue el andamiaje pedagógico.
Un resumen del desempeño por evidencia y la opción de imprimir un cuadernillo en papel.
Diseño. Interfaz limpia y legible, apta para proyectar en el aula; todo en español.
Cierre. Al terminar, revisa que el archivo no tenga ninguna dependencia externa y que funcione offline.

La tecnología no es solo internet: una lección desde la práctica docente

Llegados a este punto, alguien se preguntará por los recursos: ¿y los computadores, las tabletas, los equipos con los que se supone que todo esto funciona? La pregunta es más que legítima. De hecho, es la primera que yo mismo me hice cuando empecé a explorar todo esto. Pero creo que esa pregunta, tal como está planteada, esconde una trampa. Que es reducir la tecnología a la conectividad, o peor, a los aparatos de última generación. Como si sin eso no hubiera nada que hacer. Y es justamente aquí, en este punto ciego, donde el docente tiene que aparecer. No como un técnico que maneja dispositivos, sino como alguien que sabe ver lo que otros no ven. Su capacidad, su creatividad, su recursividad. Porque los equipos pueden ser viejos o escasos, pero la mirada del maestro es lo que realmente los transforma en herramientas. La tecnología no es solo internet, se lo repito de manera permanente a mis estudiantes de último semestre de licenciatura; también son tecnología la grabadora, el televisor, el reproductor de DVD o el videobeam, elementos que, casualmente, suelen encontrarse con más frecuencia en las escuelas de los sectores rurales que los dispositivos más recientes. Verlos como tecnología "vieja" y, por lo tanto, inservible, es renunciar de entrada a lo que sí se tiene.

Una experiencia de mi ejercicio como formador de futuros licenciados ilustra bien este punto. En una clase, un estudiante intervino y expresó que, de acuerdo con su experiencia en el sector rural, para él era imposible utilizar las herramientas tecnológicas. Le solicité que realizara un inventario de las herramientas tecnológicas que tenía en su escuela, a lo cual manifestó que contaba con un televisor, un videobeam, dos computadores portátiles y una grabadora que reproduce discos compactos (CD). De igual forma, manifestó que atendía diez niños bajo la metodología multigrado y que tan solo contaba con dos horas diarias de energía eléctrica, lo cual imposibilitaba la aplicación de la tecnología en el aula.

Lo que a veces parece poco se convierte en mucho: si bien el estudiante no contaba con grandes dispositivos, tenía herramientas adecuadas para desarrollar un ambiente de aprendizaje basado en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los computadores podían cargarse durante las dos horas de energía eléctrica y trabajar con batería el resto de la jornada. A partir de un diagnóstico inicial que le permitiera identificar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes —condición indispensable en cualquier aula multigrado—, podía planificar actividades offline basadas en gamificación en las que todos participaran, cada uno desde su propio nivel. Y como permanecía dos días a la semana en la zona urbana, allí podía descargar el material y las aplicaciones y dejar sus clases perfectamente planificadas. Lo que parecía un ambiente sin tecnología era, en realidad, un aula sin una mirada pedagógica sobre los recursos disponibles.

La historia de mi estudiante perfectamente puede ser la de muchos docentes de escuelas rurales y urbanas del departamento y conecta directamente con la propuesta de este artículo.

Las aplicaciones offline generadas con Inteligencia Artificial Generativa no exigen infraestructura de punta: solo requieren un navegador, un equipo que se cargue cuando hay luz y, sobre todo, un docente que sepa qué quiere lograr con ellas. El recurso, por sí solo, nunca ha enseñado nada.

La adaptación pedagógica del docente: el eje vertebrador

La situación anterior pone en evidencia una paradoja que la literatura sobre tecnología educativa viene señalando desde hace años. Nunca en la historia los docentes habían tenido tantas herramientas tecnológicas a su disposición para elevar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y, sin embargo, los resultados siguen siendo los mismos. Cabero Almenara (2015) explica esto de una manera que a mí me parece muy acertada. Dice que el error de fondo es integrar las tecnologías para hacer exactamente lo mismo que ya se hacía sin ellas. Es decir, usar un tablero digital como si fuera un tablero normal, o poner un video y ya está. Reproducir los modelos tradicionales, pero con más brillo. Y el valor de las tecnologías, el verdadero valor, aparece cuando se usa para hacer cosas que antes no se podían realizar. Cuando se crean otras formas de comunicación, otras formas de aprender, otras escenografías, como dice él.

El foco, según el mismo autor, debería estar menos en los aparatos y más en las prácticas, en las mentalidades. En cómo se piensa la clase, el aprendizaje. Y eso me lleva a una pregunta que creo que es fundamental: ¿qué es lo que está pasando, realmente? Porque si se tienen más herramientas y los resultados no mejoran, algo falla. Y la respuesta, creo yo, está en un factor que casi siempre queda en segundo plano, porque nos deslumbra el brillo de los dispositivos: la adaptación pedagógica del docente.

La capacidad, actitud, disposición y motivación del docente es realmente el eje más importante para que este proceso funcione y el maestro pueda fácilmente adaptarse a los nuevos desafíos que requiere la escuela. Aguirre Aguirre (2024) toca un punto que me parece importante, y es que no sirve de nada tener las mejores herramientas si no sabes qué hacer con ellas. Porque estamos viendo cómo muchas escuelas durante la pandemia se llenaron de tableros digitales, tabletas, campus virtuales, conexión a internet, y todo sigue igual: los docentes no las usan, o tal vez algunos, muy pocos. La tecnología se convierte en un "adorno", en una "moda", en eso que se usa porque toca, pero sin saber muy bien para qué. Yo creo que la clave está en el docente. Pero no en el que sabe manejar la herramienta, sino en el que entiende que la tecnología es un medio, no un fin. Ese profesor, el que se adapta de verdad, es el que sabe mirar un contenido y decir "esto sirve", "esto no", "esto lo adapto", "esto lo descarto". Y además, y esto es importantísimo, es el que no deja a nadie atrás. Porque una cosa es tener el material y otra muy distinta es que todos los estudiantes puedan acceder a él. Si no se piensa en el que tiene dificultades, en el que necesita otro ritmo, en el que no entiende el lenguaje que está usando, pues la tecnología se convierte en un muro más, no en un puente.

Imaginemos una escuela rural que acaba de recibir internet. Por fin, después de años, los niños pueden conectarse. Pero el profesor, que lleva toda la vida con un tablero acrílico y un marcador, no sabe cómo aprovechar eso. O peor: sabe, pero nadie le ha enseñado a integrarlo en su clase. ¿Qué pasa? Pues que los niños están en YouTube o TikTok viendo cosas sin ningún criterio. La conexión no es conocimiento. Y lo mismo con los contenidos digitales. Por muy bien hechos que estén, por muy bonitos que sean los gráficos y los colores, si el profesor no sabe integrarlos dentro de su plan de clase, si no sabe qué hacer con ellos en el día a día, va a ser un fracaso.

Pero lo que más me gusta del análisis de Aguirre Aguirre (2024) y me parece fundamental es que rompe con ese discurso de los nativos e inmigrantes digitales. Muchos de los docentes que hoy están en el aula tienen una gran experiencia, llevan muchos años en el territorio y aunque a veces se considera que no tienen las suficientes habilidades para el uso de la tecnología, tienen un gran conocimiento para saber qué es lo que realmente necesitan sus alumnos.

El maestro rural que ha estado tanto tiempo en un aula multigrado no inicia de cero cuando llega la inteligencia artificial. Al revés. Él sabe qué preguntas hacerle a la IA, sabe qué necesita el niño de fondo, sabe cuándo una respuesta es vacía y cuándo tiene peso. Por eso la adaptación pedagógica es fundamental, porque permite decidir si el recurso digital se convierte en aprendizaje. Lo otro, la herramienta, es secundaria si no hay quien la maneje con criterio.

Condiciones para que la alternativa sea seria

No quiero que nadie se lleve la impresión de que esto es una solución mágica, porque no lo es. Y sería un poco irresponsable por mi parte presentarlo así. La IA generativa es muy útil para dar un punto de partida, para generar ideas, pero de ahí a pensar que puede sustituir al profesor, hay una gran distancia. Lo que hace, en todo caso, es amplificar su criterio. Pero el criterio sigue siendo del maestro. Y no es un dato menor, porque estos textos que genera la IA, aunque parezcan muy bien escritos, pueden venir con “errores”, con “sesgos”, con “alucinaciones” que a primera vista no se observan. Por ejemplo, se puede solicitar a la IA que evalúe una afirmación concreta, la número 3, y cuando se revisa su respuesta, lo que ha hecho es que ha analizado la número 1. Y lo hace con una seguridad increíble, como si no hubiera pasado nada. Si no se detecta, se queda uno con el error y ya está.

Así que para detectar estas situaciones, para saber cuándo la IA se equivoca o cuándo está diciendo algo que no corresponde, se necesita a alguien que sepa de verdad. Un maestro que conozca su materia, que sepa lo que está bien y lo que está mal, y que sobre todo conozca a sus estudiantes. Porque no es lo mismo un recurso para un grupo que para otro. Y ese conocimiento, esa capacidad de decidir, no la tiene ninguna máquina. Como lo manifiesta la UNESCO (2024), el criterio humano y la validación pedagógica no son un extra, no son un adorno. Son lo que hace que todo esto tenga sentido. Si se salta ese paso, la tecnología no mejora los aprendizajes, los empeora.

Y aquí hay un punto que, para el caso del Tolima, me parece que no se puede pasar por alto. Porque no basta con la validación pedagógica que se ha mencionado antes. Hay que añadirle una validación cultural. Y esto no es un capricho, es una necesidad real.

Lo digo porque los resultados de las instituciones etnoeducativas son muy claros en este sentido. Han mostrado, y esto lo recoge Castillo Ballén et al. (2025), que cualquier herramienta que se quiera aplicar en comunidades indígenas tiene que construirse con ellas, no para ellas. Porque si no, por muy buena que sea la intención, se acaba imponiendo una lógica que no es la suya. Y eso, en educación, es un fracaso anunciado.

Sin embargo, existe una gran ventaja, y es que estas aplicaciones de IA generativa tienen textos abiertos, modificables. Es decir, una institución que tenga su Proyecto Educativo Comunitario, que ya ha trabajado su propio enfoque, su propia cosmovisión, puede reescribir los contenidos para que encajen con lo que ellos son. Pueden cambiar las palabras, los ejemplos, las referencias, sin tener que tocar la estructura técnica de la herramienta. Eso es un punto a favor, sin duda.

Ahora, también hay situaciones que se deben analizar, y son los riesgos que estas tecnologías pueden traer: por ejemplo, está la sobredependencia, que es un peligro real. También la brecha de acceso, porque no todas las comunidades tienen la misma conectividad o los mismos dispositivos. Y no se puede dejar a un lado las cuestiones de privacidad, como los datos de los estudiantes, quién los guarda, para qué se usan. Son temas a regular, y no se resuelven con buena voluntad. Nombrar estos riesgos no debilita la propuesta. Al contrario, la hace seria: hay que reconocer las dificultades para buscar las soluciones.

Cierre: una alternativa disponible, no una espera

Y al final de todo, este artículo se puede resumir con dos cosas. Para mí, al menos, son las que me han sonado más.

La primera es una certeza. Y preocupa bastante. La brecha en lectoescritura del Tolima es real, es profunda, es desigual. No es una estadística, son niños que no aprenden a leer porque no tienen las condiciones. Y las estrategias de siempre, las que dependen de la conectividad, nunca llegarán. Se quedan en el papel, en los discursos bonitos, en las campañas políticas, pero no llegan a la escuela de la vereda, que es donde más se necesitan.

La segunda es una posibilidad. Y esta es nueva. La IA no va a poner fibra óptica en el monte, eso es real. Pero le devuelve al maestro algo que le habían quitado: la capacidad de hacer, de producir, de crear con lo que tiene. Puede hacer aplicaciones offline para sus estudiantes, que funcionen sin internet, que estén hechas desde el territorio, para el territorio. Que hablen de lo que ellos conocen, no de lo que viene en un libro de otra parte.

Y aquí quiero recordar a mi estudiante, el maestro multigrado con dos horas de luz al día. Dos horas. Y aun así enseña. Ese maestro no necesita que le traigan el último modelo de tablet. Necesita que alguien crea en lo que él puede hacer con lo que ya tiene, pero también él debe creer, debe adaptarse, debe saber que actualmente con un prompt “puede ser y hacer lo que quiera ser”. Porque lo que transforma no son los equipos, es la mirada, es su conocimiento.

Y en medio de todo este debate, conviene que no perdamos de vista una cosa. Porque es muy fácil perderse. La tecnología, la IA, las aplicaciones, todo eso es importante. Pero no podemos confundir el medio con el fin. Se trata de que un joven de Planadas, Natagaima o de Coyaima desarrolle una competencia que, como recordaba Freire (1984), no sirve solo para pasar un examen: leer y escribir es aprender a tomar distancia del mundo para comprenderlo y transformarlo. Mejorar los resultados en las pruebas Saber es una apuesta ideal; pero el gran propósito es formar lectores y escritores que sean capaces de pensar su propia realidad, de preguntarse por qué están donde están, de imaginar otro lugar posible.

Y esa, para mí, es la alternativa que este balance quiere dejar sobre la mesa. No la infraestructura que falta, que ya sabemos que falta y va a seguir faltando. Sino esto. Esta manera de entender la educación, esta apuesta por el pensamiento crítico. Esa es la que vale la pena.

Nota sobre el anexo digital

La aplicación descrita en este artículo se distribuye como un único archivo, *SaberloTodo_Offline_Lectura_Critica.html*, depositado de forma permanente en el repositorio de acceso abierto Zenodo, con identificador digital (DOI) https://doi.org/10.5281/zenodo.21761748 (Flórez Perdomo, 2026). Puede descargarse escaneando el siguiente código QR:

Figura 1. Código QR de descarga de la aplicación SaberloTodo Offline



El procedimiento para el lector es sencillo y coherente con el argumento de este artículo. La descarga del archivo es el único paso que requiere conexión a internet y basta hacerla una sola vez; puede realizarse desde cualquier equipo con señal, incluso un teléfono. Una vez descargado, el archivo se guarda en el computador o en una memoria USB y se abre con doble clic en cualquier navegador —Chrome, Edge o Firefox—, sin instalar programas ni crear cuentas de usuario. A partir de ese momento la aplicación funciona por completo sin conexión, cuantas veces se quiera y en equipos de bajas prestaciones, y puede copiarse libremente entre computadores o compartirse por Bluetooth.

El código fuente es abierto y se distribuye bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0): puede revisarse, adaptarse a otro contexto o reutilizarse como base para nuevas aplicaciones, siempre que se reconozca la autoría.

Referencias bibliográficas

Aguirre Aguirre, R. V. (2024). Didáctica, recursos y herramientas para el aprendizaje. Análisis de su adaptación a los entornos virtuales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 5012-5023. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2956

Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, (1), 19-27.

Castillo Ballén, M. J., Delgado Barragán, J. L., Vargas Romero, B. Y., Lombana Charfuelan, O. L., Espinel Benavides, A. L., Ortiz Vinchery, J. S., López Osorno, M. P., Oyuela Mateus, D. I., & Torres Rincón, A. (2025). *Una mirada a la implementación del enfoque diferencial e interseccional y de interculturalidad (etnias y territorio) en el ámbito educativo: Colombia y algunos países de Latinoamérica* [Infografía]. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Flórez Perdomo, E. (2026). *SaberloTodo Offline: aplicación web autocontenida para el fortalecimiento de la lectura crítica y la escritura en la educación media* [Software]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.21761748

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Galvis-Molano, D. L., Silva-Arias, A. C., & Sarmiento-Espinel, J. A. (2022). Logro educativo de las instituciones con estudiantes de minorías étnicas en Colombia. *Entramado, 18*(1), e7505. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7505

Gobernación del Tolima. (2024, 30 de mayo). *SaberloTodo: la estrategia con la que se quiere mejorar los resultados de las pruebas Saber 11 en el Tolima*.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro*. Dirección de Evaluación, Icfes.

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Quiero ser, quiero saber: reporte de resultados para secretarías de educación* [Conjunto de datos]. Recuperado en julio de 2026.

Secretaría de Educación del Tolima. (2026, 12 de febrero). *Pruebas de Estado*. Gobernación del Tolima.

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*.

Referencia

Edwin Flórez Perdomo. ***La IA generativa como alternativa para crear aplicaciones offline de lectoescritura en la escuela rural del Tolima***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 102-111

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

La cultura macoquera: una visión literaria de la oralidad y el verso en la danza tradicional del Atlántico

Breisy Paola Patiño Lemus[42]

Introducción

El presente trabajo se inserta en una línea investigativa que tiene como antecedente fundacional el estudio de las danzas tradicionales como estructuras esenciales de la identidad cultural del pueblo baranoero. Este patrimonio inmaterial define la idiosincrasia del departamento del Atlántico, siendo un eje de la memoria regional. En esta nueva fase de exploración, el enfoque se afianza específicamente sobre la "Danza de los negros macoqueros", una manifestación polifónica y dinámica del folclor atlanticense con un alto contenido narrativo y simbólico.

Esta expresión trasciende la mera coreografía, puesto que amalgama de manera intrínseca la potencia de la música de millo. Combina la expresividad del movimiento corporal y, de manera crucial para esta ponencia, la riqueza de la poesía oral que emana del repentismo de sus danzantes. El análisis se centra en la convergencia de estas artes para construir una narrativa cultural densa. La danza se revela como un fenómeno que merece una lectura exhaustiva que va más allá de su dimensión antropológica o meramente festiva en el carnaval.

El objetivo es, por ende, reconocer cómo, a través de la articulación de los versos improvisados en el trabajo de campo, se estudia la estructura rítmica de la décima (entendida en el sentido popular), que se configura como una narrativa popular. Esta expresión debe ser catalogada como una forma de literatura oral en sí misma, dada su complejidad y función social. Para ello, se aplicó la metodología de investigación acción participativa con el análisis del corpus oral recolectado de los portadores de la tradición de Baranoa en la segunda fase. Se busca validar la poética implícita en la ejecución de la danza y su carácter literario.

Para sostener esta tesis, se acude a la obra seminal de Walter J. Ong (1987) para abordar la oralidad primaria de la danza. Entendemos el verso improvisado como un vehículo de la memoria y una forma de estructuración del pensamiento colectivo. Bajo esta lente teórica, los versos macoqueros se consideran el código mnemotécnico y la base discursiva de la tradición, dotando de significado a cada movimiento. La palabra viva, la copla, se erige como el eje que articula la *performance* y garantiza la pervivencia del conocimiento ancestral y popular.

---

42. Licenciada en Educación Infantil, título otorgado por la Universidad del Tolima, Normalista Superior con Énfasis en Educación Artística e integrante del Semillero de Investigación "Camino a Casa", Universidad del Tolima-IDEAD, CAT Barranquilla. E-Mail: bpatinol@ut.edu.co / brepale201616@gmail.com

Asimismo, se integra el pensamiento de Néstor García Canclini (1990) sobre la hibridación cultural. Esto permite situar la danza macoquera dentro de los procesos de reconfiguración cultural de las tradiciones caribeñas. La sátira implícita y el simbolismo del *macoco* hacen que la danza sea un texto de resistencia social. El verso se convierte en el mecanismo de negociación de identidades. El folclor se entiende, por tanto, como un espacio de afirmación de la identidad local frente a los procesos de homogenización cultural.

El proceso de análisis busca tender un puente vital entre esta tradición oral y el campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Se sostiene que, al documentar y registrar estos textos, se logra una validación pedagógica y estética de la cultura popular. Esta documentación garantiza la inclusión de voces marginales en el canon literario y educativo. El propósito es transformar la expresión oral en un recurso accesible para la infancia. Se busca establecer la cultura macoquera como material didáctico fundamental. La danza pasa de ser patrimonio inmaterial a recurso educativo formal duradero.

El sustento de esta visión se nutre directamente de la labor de escritores y folcloristas del propio municipio de Baranoa, lo que contextualiza la tradición. La figura de Manuel Patrocinio Algarín Q.P.D. es fundamental por su aporte en "Tradición Oral: Folclor y Literatura Oral y Escrita Popular de Baranoa" (2000). Su tesis central establece que:

"La cultura y la identidad de Baranoa se construyen y se transmiten a través de su folclor y literatura".

Esta afirmación valida el estudio, pues resalta que la historia, tradiciones y valores de la comunidad son clave para preservar la memoria colectiva.

Así mismo, la obra "Baranoa y su loa de los santos reyes magos" de Benjamín Latorre Araújo ofrece un precedente invaluable en la documentación de Baranoa. Una *loa* es una composición dramática versificada, lo que establece un claro vínculo entre la poesía popular, la puesta en escena y el folclor de carácter religioso-festivo. Este trabajo demuestra que el registro escrito de las manifestaciones performativas baranoeras tiene una trayectoria local. El paralelo con el verso macoquero es directo: ambas son estructuras de relación que mezclan oralidad y teatralidad. Utilizamos estos autores locales para argumentar que la transcripción de los versos de los macoqueros es un acto de legitimación cultural y continuidad.

Este esfuerzo investigativo y creativo culmina en la elaboración de un libro-álbum, resultado tangible de la investigación acción participativa. Siguiendo las directrices teóricas de Perry Nodelman (2008), el libro-álbum se utiliza estratégicamente por su capacidad intertextual. Su función es rescatar la memoria colectiva y transformar la herencia performativa. El producto final promueve la valoración de la cultura macoquera entre las nuevas generaciones. La ponencia busca, en última instancia, validar la tradición oral como un legado literario esencial. El libro-álbum es la herramienta principal para la salvaguarda de la identidad atlanticense.

Metodología

El análisis de la danza de los negros macoqueros se sustenta en una arquitectura metodológica robusta. La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo-constructivista (Guba y Lincoln, 1985), reconociendo que la identidad cultural es una realidad dinámica que debe ser comprendida a través de la interacción. Bajo un enfoque cualitativo (Creswell, 2014), se adoptó la Investigación-Acción Participativa (IAP), siguiendo la propuesta de Orlando Fals Borda (1985), donde el conocimiento surge de la

acción y genera una intervención creativa en la comunidad.

La Investigación Acción Participativa se desarrolló en tres fases clave y secuenciales. Primera Fase: Revisión Documental y Contextualización Teórica, se enfocó en establecer el Estado del Arte, nutriéndose de autores como Ong y Canclini, así como de Manuel Patrocinio Algarín Q.P.D. y Benjamín Latorre Araújo, autores locales del municipio, quienes fueron registrados en unas fichas de lectura entregadas por el tutor del Semillero "Camino a Casa", al cual pertenezco, asegurando el anclaje epistemológico.

Segunda Fase: Trabajo de Campo y Recolección del Corpus Oral, consistió en la inmersión activa, aplicando la entrevista semiestructurada a portadores de la tradición: Alonso Acosta y Mariana Algarín, y la observación participante para capturar la voz y la *performance* de la danza.

Finalmente, la Tercera Fase: Proceso Creativo y Transposición Didáctica, concretó el análisis en el libro-álbum, retornando el conocimiento a la comunidad.

Análisis del corpus oral y discusión teórica

La aplicación del análisis de contenido de Laurence Bardin (1977) al corpus oral recolectado en la segunda fase reveló hallazgos cruciales en la categoría verso y décima macoquera. Se observó que la flexibilidad de la oralidad produce tres estructuras funcionales:

1. **El Pregón o Invocación:** de métrica libre, como:

Se presenta ante ustedes,
en esta tarde del folclor,
un grupo con goce y folclor,
en esta danza de relación,
del folclor baranoero,
¡Los negros macoqueros!

Cumple una función ritual y contextualizadora. La adaptación de este pregón al libro-álbum demostró su potencial metalingüístico al servir como puente entre la *performance* oral y el artefacto literario.

2. **La Copla o Cuarteta Octosílaba:** la estructura dominante, evidente en versos como:

I
Soy una negra macoquera,
y no me canso de bailar,
Soy una negra macoquera,
de esta danza del carnaval.
II
Yo tengo mi agüaterito,
dispuesto para beber,
la rosa de los macoqueros.
Yo no la dejo perder.

Formalmente son coplas, y su sencillez métrica facilita la improvisación, la afirmación identitaria y el canto de ofrenda.

3. **La Décima Narrativa:** estrofas como:

Los negros macoqueros
salieron a pasear,
a pelear por su bandera,
¡la sangre correrá! que
por todas partes vive la
bandera nacional.
¡Que vivan los negros macoqueros!
¡Que vivan!
¡Del folclor baranoero!
¡Que vivan!

Aunque no siguen el rigor métrico de la décima espinela, cumplen la función narrativa y épica de relatar la historia y el conflicto.

Este contraste entre la denominación popular ("décima") y la estructura formal ("copla") confirma la visión de Walter J. Ong (1987), quien explica cómo, en las culturas de oralidad, la palabra se erige como el vehículo principal de

la memoria colectiva mediante fórmulas rítmicas fáciles de memorizar y reproducir, siendo el verso la base discursiva y mnemotécnica de la tradición.

La función del verso trasciende lo estético. Como lo plantea Néstor García Canclini (1990), la danza es un espacio de hibridación y resistencia cultural. La sátira y la crítica social implícita en las coplas y décimas operan como textos de resistencia que permiten a la comunidad expresar su sentir, consolidando la identidad macoquera a través de la *performance* constante. Los versos se convierten, así, en un archivo vivo que se reactualiza con cada carnaval.

El cierre del ciclo de investigación acción participativa: el libro-álbum

El proceso culmina con la tercera fase, proceso creativo, y la elaboración del libro-álbum. Este formato se elige estratégicamente, apoyado en la teoría de Perry Nodelman (2008), por su capacidad de diálogo intertextual entre el texto escrito y la imagen visual. Al transcribir y adaptar el corpus oral, se fija la oralidad en un soporte duradero, lo que garantiza su preservación y accesibilidad. Esta acción final no solo cierra el ciclo de la IAP, sino que transforma la herencia performativa en un recurso didáctico y un legado literario que promueve activamente la valoración de la cultura propia entre las nuevas generaciones de Baranoa.

El proceso investigativo desarrollado, enmarcado en el paradigma constructivista y la investigación acción participativa, nos ha permitido articular un marco teórico de carácter interdisciplinario, indispensable para interpretar y validar los hallazgos derivados del corpus oral. Los resultados que se presentan a continuación no solo consolidan el estado del arte sobre la Tradición Oral del Caribe colombiano, sino que también estructuran la discusión en cuatro ejes fundamentales que sirven de brújula conceptual. Estas categorías guían la interrelación entre la narrativa folclórica y la literatura infantil, fortaleciendo la identidad cultural de niños y niñas. De esta manera, y después de haber revisado un conjunto significativo de fuentes primarias y secundarias, para la presente ponencia se han seleccionado los referentes clave que sustentan con rigor la investigación desde una perspectiva que abarca la memoria, la poética popular, la *performance* cultural y la intervención pedagógica.

Tradición oral y memoria colectiva

La tradición oral constituye la base fundacional de las manifestaciones culturales del Caribe y del Atlántico. La investigación ratifica el planteamiento de Mushengyezi (2016) de que la literatura oral es un espacio de encuentro entre la memoria y la palabra. No obstante, el hallazgo se profundiza al aplicar el marco de Walter J. Ong (1987).

La cultura macoquera mantiene viva su historia mediante la transmisión de versos y pregones que funcionan como fórmulas mnemotécnicas. Según Ong, en las culturas de oralidad, estas fórmulas rítmicas son esenciales para el almacenamiento y la recuperación del conocimiento. Las entrevistas a los portadores de la tradición (segunda fase metodológica) confirmaron que la danza macoquera es un archivo oral donde los versos actúan como el código de la memoria colectiva, garantizando la pervivencia de la historia baranoera de generación en generación. Los pregones iniciales son el acto de invocación de esa memoria.

El verso y la décima como literatura popular

El verso, entendido como unidad rítmica y expresiva, permite que la poesía oral de la danza se mantenga vigente y flexible. Grenby y Reynolds (2011) sostienen que la literatura infantil se nutre de la musicalidad del lenguaje, un principio que el verso macoquero encarna

perfectamente. En la danza, cada copla y estrofa narra, presenta personajes y exalta la identidad cultural.

El Análisis de Contenido (Bardin) reveló una distinción clave:

- **Copla:** la unidad más frecuente (ej. *"Soy una negra macoquera…"*), utilizada para la afirmación identitaria y el goce por la danza.
- **Pregón:** de función introductoria y contextualizadora.

La décima, aunque popularmente nombrada así, se presenta a menudo como una cuarteta narrativa o estrofas irregulares. Esta resignificación de la décima, lejos de ser un error formal, es un acto de adaptación creativa que, como indica Marsh (2009), promueve la creatividad literaria popular. La estrofa inicial (el pregón) cumple una función simbólica al introducir a los personajes y establecer el tono festivo, actuando como el sumario poético de la representación.

La danza como texto cultural híbrido

La danza trasciende el movimiento para ser entendida como un texto cultural complejo. Las investigaciones de O'Sullivan y Whyte (2017) validan que estas prácticas artísticas combinan narración, cuerpo y estética visual.

En este sentido, la danza de los negros macoqueros encarna una forma de literatura viva donde el cuerpo y la palabra se fusionan para contar una historia colectiva. Este fenómeno se analiza a la luz de Néstor García Canclini (1990), quien estudia los procesos de hibridación cultural. La danza macoquera es un claro ejemplo de cómo la tradición se reconfigura en la modernidad, mezclando elementos ancestrales con la sátira social contemporánea. La flexibilidad del verso permite a los danzantes comentar la realidad actual, convirtiendo la *performance* en un discurso político y un acto de resistencia cultural frente a la homogeneización. La danza es, en esencia, la plataforma de validación de la identidad local.

Avance final: transposición didáctica

El resultado más significativo de la tercera fase, proceso creativo de la investigación acción participativa, es la creación del libro-álbum.
Este producto final cumple la función de transponer la oralidad a la literatura escrita, una tarea esencial para la preservación. La elección de este formato se justifica por Perry Nodelman (2008), quien resalta el valor de la intertextualidad entre el texto y la imagen. En el libro-álbum, el verso (transcrito desde la oralidad) dialoga con las ilustraciones para:

1. **Fijar la memoria:** dar permanencia al verso que antes dependía únicamente de la memoria generacional.
2. **Validar la cultura:** elevar el verso popular a la categoría de literatura infantil y juvenil.
3. **Promover la pedagogía:** utilizar el formato gráfico y narrativo para facilitar la apropiación de la identidad macoquera por parte de las nuevas generaciones.

El libro-álbum es la materialización del proceso investigativo, demostrando que la herencia performativa puede transformarse en un recurso didáctico duradero, cerrando el ciclo de la investigación acción participativa al generar un impacto directo y positivo en la comunidad de Baranoa.

Tradición oral de baranoa: historia de los negros macoqueros

La vitalidad de la cultura macoquera es un testimonio directo de la memoria transmitida por la Tradición Oral, la cual funciona como el archivo inmaterial del municipio de Baranoa. Comprender la historia de esta danza es fundamental, pues revela los orígenes,

las influencias geográficas y el proceso de apropiación cultural que la convirtieron en un símbolo del Atlántico. La información histórica que se presenta a continuación proviene de la voz de los protagonistas y gestores culturales de la región, validada por el trabajo del Semillero de Investigación "Camino a Casa" de la Universidad del Tolima.

Origen y rescate de la danza

Cuenta la tradición oral que la danza de los negros macoqueros llegó a Baranoa en la década de los años 30. El relato, recogido por los investigadores locales, señala que una pareja de comerciantes, Manuel Caicedo y Manuela Mendoza, observó la danza en María la Baja, Bolívar, y la trajo consigo. Este evento subraya la existencia de un corredor cultural intercostero activo, donde las expresiones folclóricas se intercambian y se enraízan en nuevas geografías.
Durante las épocas de carnaval, los danzantes originales salían a las calles con el característico macoco en mano a versear (improvisar versos), acompañados por los instrumentos esenciales del folclor de la costa: la flauta de millo, la tambora, el alegre, el llamador y las maracas.
El punto de inflexión para la preservación de la danza se sitúa hacia los años 40. Es en este momento que los esposos Mariana Algarín y Alonso Acosta iniciaron un riguroso proceso de investigación y rescate. Su labor no fue solo de documentación, sino de reafirmación identitaria, asegurando que esta manifestación no se perdiera con el transcurrir del tiempo, un acto de conservación cultural que cimienta la base de este estudio.

Simbología y contexto cultural del macoco

Esta danza es clasificada formalmente como una danza del carnaval y de relación debido al diálogo permanente que sostienen los versos entre los danzantes y el público. Su nombre, no obstante, proviene de su elemento central: el macoco. Este instrumento no es un arma, sino una herramienta de trabajo esencial. En el contexto baranoero, el macoco se define como un machete corto sin filo, utilizado en la agricultura para cortar maleza, hierba, conchas, cáscaras de frutas y vegetación.

La simbología del macoco es profunda: la danza es una representación cinética de las faenas del campo, transformando un utensilio cotidiano de la agricultura en un elemento coreográfico. Esto conecta intrínsecamente la *performance* con el oficio baranoero y la identidad rural. El acto de bailar con el macoco es una celebración del trabajo y la subsistencia de la comunidad.

La danza de los negros macoqueros se establece así en Baranoa, Atlántico, como una manifestación que mezcla, de manera inteligente, lo religioso (en su origen festivo-pagano), lo festivo (propio del carnaval) y lo narrativo (a través de los versos).

Validación y proyección

La información que sustenta esta sección fue extraída directamente de la voz del Maestro Gerónimo Silvera, director de la Corporación para el Fomento y la Investigación Cultural de Baranoa: Quero Tambó. Este conocimiento se complementa con los testimonios recogidos en las entrevistas personales realizadas a los gestores Alonso Acosta y Mariana Algarín (entrevistas personales, 2024). Estos testimonios convergen en la idea de que la danza surge como una clara representación de resistencia cultural y orgullo comunitario.

Con el transcurrir de los años, la danza se ha difundido más allá de las fronteras locales, llegando hasta el Carnaval de Barranquilla y otras regiones de Colombia. El visionado del video documental *"Tutoría de los Negros Macoqueros"* confirma la vitalidad y la puesta en escena de los personajes, cuyos vestuarios coloridos y versos acompañan cada movimiento, reflejando el espíritu del pueblo baranoero y su profundo sentido de pertenencia.

Discusión y/o conclusiones

La investigación sobre "La cultura macoquera: una visión literaria de la oralidad y el verso en la danza tradicional del Atlántico" ratifica que la danza trasciende su dimensión meramente folclórica para consolidarse como un complejo texto cultural y literario. El estudio, enmarcado en el paradigma interpretativo y la Investigación-Acción Participativa (IAP), demostró que el verso es el núcleo de la memoria colectiva del pueblo baranoero.

El análisis de contenido reveló la funcionalidad del corpus oral: el Pregón como invocación ritual y la Copla como fórmula rítmica dominante. Esta arquitectura, aunque popularmente denominada "décima", valida la tesis de Walter J. Ong (1987) sobre la oralidad primaria, confirmando que la flexibilidad métrica es el mecanismo mnemotécnico que garantiza la preservación de la historia de los negros macoqueros. Los versos son, en sí mismos, el archivo de la tradición oral.

Asimismo, la simbología de la danza se interpreta como un acto de negociación cultural. El macoco, un utensilio de faena agrícola transformado en elemento coreográfico, dota a la danza de un sentido de resistencia y orgullo rural. Esta hibridación, abordada por Néstor García Canclini (1990), posiciona la danza macoquera como un espacio de reafirmación identitaria frente a la homogenización cultural, donde la sátira de los versos se convierte en el discurso político de la comunidad.

El éxito del ciclo IAP culmina con la transposición didáctica. La creación del libro-álbum representa la fijación de la oralidad en un soporte escrito, asegurando la pervivencia del patrimonio. Mediante la intertextualidad descrita por Perry Nodelman (2008), el verso y la imagen dialogan para transformar la herencia performativa en un recurso pedagógico que legitima la cultura macoquera como literatura infantil y juvenil (LIJ). En conclusión, la ponencia demuestra que el verso popular es un recurso incalculable para la salvaguarda y apropiación de la identidad local.

El conocimiento generado a través de este proceso investigativo abre nuevas avenidas de exploración académica:

1. ¿Cuál es el impacto a largo plazo del libro-álbum en la apropiación de la identidad macoquera por parte de las nuevas generaciones de Baranoa?
2. Desde una perspectiva de lingüística popular, ¿qué patrones y licencias poéticas específicas diferencian al "verso macoquero" de otras tradiciones de *piquete* o *décima* en el Caribe colombiano?
3. ¿Cómo se podría replicar la metodología de investigación acción participativa, de transposición de oralidad a literatura infantil y juvenil, en otras danzas de relación del Carnaval de Barranquilla que también dependen del verso improvisado?
4. ¿De qué manera influyen las dinámicas migratorias internas en la evolución temática y coreográfica de la danza de los negros macoqueros en la actualidad?

El desarrollo y la materialización de esta ponencia han sido posibles gracias al soporte académico e institucional recibido. Expreso mi más sincero agradecimiento al tutor del Semillero de Investigación "Camino a Casa" por su guía y apoyo constante. Mi gratitud se extiende a la Universidad del Tolima por el espacio y la plataforma ofrecidos para esta investigación, y muy especialmente a la Corporación Quero Tambó y a los portadores de la tradición, Alonso Acosta y Mariana Algarín, por compartir la invaluable memoria de la cultura macoquera. Finalmente, agradezco a todas las personas que, con su testimonio e invaluable colaboración, hicieron posible la generación de este conocimiento.

Referencias bibliográficas

Acosta, A., & Algarín, M. (2024). *Testimonios sobre la historia y evolución de la Danza de los Negros Macoqueros.* Entrevistas personales. (Datos primarios utilizados en la fase de trabajo de campo).

Algarín, M. P. Q.P.D. (2000). *Tradición Oral: Folclor y Literatura Oral y Escrita Popular de Baranoa.*

Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido.* Akal.

Corporación para el Fomento y la Investigación Cultural de Baranoa: Quero Tambó. (s.f.). *Tutoría de los Negros Macoqueros* [Video documental]. YouTube.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia.* Siglo XXI Editores.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Grijalbo.

Grenby, M. O., & Reynolds, K. (Eds.). (2011). *Children's Literature Studies: A Research Handbook.* Palgrave Macmillan.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE Publications.

Latorre Araújo, B. (2013). *Baranoa y su loa de los santos reyes magos.* Concepto Creativo.

Marsh, J. (2009). *Poetry and pedagogy: Popular rhymes and literary creativity.* Routledge.

Mushengyezi, A. (2016). *Oral literature for children: Rethinking orality, literacy, performance, and documentation practices.* Rodopi.

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature.* Johns Hopkins University Press.

O'Sullivan, T., & Whyte, P. (Eds.). (2017). *Cultural studies and the body: Art, technology, and performance.* Routledge.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra.* Fondo de Cultura Económica.

Referencia

Breisy Paola Patiño Lemus. ***La cultura macoquera: una visión literaria de la oralidad y el verso en la danza tradicional del Atlántico***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 112-119

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

La práctica pedagógica como travesía: una mirada sobre la incidencia de las prácticas profesionales y la didáctica de los profesores en formación

Ingrid Yahaira Castro Ramos[43]
Angy Xiomara Valdés Ibáñez[44]
Edwin Heberth Ruiz García[45]

Introducción

La educación podría definirse como un proceso multidisciplinar, el cual nace con la necesidad innata del hombre de "ser educado", esta misma se ha construido, estructurado, configurado y repensado a través de la historia, en este sentido, la educación siempre será un campo en construcción, la cual responde a las necesidades del hombre. De manera que, las prácticas educativas de un docente en formación constituyen una forma de configuración y construcción del perfil docente y a su vez fortalece la apuesta escénica donde se desarrolla el quehacer pedagógico, siendo así, la práctica pedagógica como un componente fundamental en la formación del licenciado en literatura y lengua castellana del programa del IDEAD, aprendiendo a fundamentar, diseñar e implementar estrategias completas de enseñanza y aprendizaje de la literatura en lengua castellana en el aula, en los distintos niveles de formación, fortaleciendo el saber pedagógico, didáctico, académico e investigativo del maestro, ofreciendo al maestro en formación herramientas metodológicas para la preparación y el ejercicio de intervención en el aula.

La formación inicial de los docentes es un proceso crucial para el desarrollo de competencias necesarias en su ejercicio profesional. En este contexto las prácticas pedagógicas desempeñan un papel fundamental al vincular la teoría con la práctica. Como lo afirma Bombini (2017):

> Nos imaginamos que cada docente, cada mediador se apreciará de forma crítica de las propuestas, reflexionando inicialmente sobre el contexto de su puesta en práctica, sobre su sentido, sus propósitos, sus destinatarios e incluso que decidirá hacer modificaciones o variantes de estas cuando sus consideraciones lo requieran. (p.45)

Por lo anterior, es que se hace necesario reflexionar en torno a la práctica pedagógica como una herramienta o mecanismo que favorece el proceso educativo de un docente forjado de experiencia, subjetividad y valor, además, en este proceso hay también dificultades y tensiones que el profesor debe afrontar en su praxis. Es esencial abordar estos desafíos para fortalecer la calidad de las

43. Egresada del programa de Licenciatura en Lengua Castellana del Instituto de Educación a distancia. Integrante del Grupo de Investigación Didaskalida. Email: iycastror@ut.edu.co
44. Egresada del programa de Licenciatura en Lengua Castellana del Instituto de Educación a distancia. Email: Axvaldesi@ut.edu.co
45. Profesor Catedrático del Instituto de Educación a Distancia, del programa en Licenciatura en Lengua Castellana Universidad del Tolima.

prácticas pedagógicas durante la formación inicial de los futuros docentes. Llevar a cabo una sistematización de experiencias pedagógicas provoca una mirada sobre los aportes de las prácticas profesionales para fortalecer las prácticas de enseñanza de los futuros docentes del programa de licenciatura en literatura y lengua castellana de la Universidad del Tolima en la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas.

El resultado ha sido delineado desde un enfoque narrativo, ofreciendo así otra vía para comprender a educadores comprometidos con su labor docente. Este enfoque específico establece objetivos metodológicos y epistemológicos que buscan potenciar las posibilidades conceptuales, metodológicas y éticas a través del relato del otro/a, surgidas en el quehacer educativo. Esto implica una reivindicación de otras formas de ser, saber y conocer, lo que nos permite explorar cómo han evolucionado no solo los métodos educativos, sino también la manera en que los maestros abordan el proceso formativo.

Aspectos conceptuales. La práctica pedagógica

La práctica pedagógica se considera un proceso que enriquece el perfil académico del docente en formación. A través de ella, se consolida el desempeño individual y se adquieren conocimientos para responder hábilmente a las necesidades del contexto educativo, permitiendo la reflexión sobre el ser docente.

El Ministerio de Educación continuamente se ha visto abocado a plantear estrategias que enriquezcan la labor del docente (s.f.):

> La práctica pedagógica se considera un proceso de reflexión personal que se desarrolla en el ámbito de la conceptualización, investigación y experimentación didáctica. Durante esta práctica, el estudiante de licenciatura integra conocimientos de diversas disciplinas para enriquecer su comprensión del proceso educativo y del rol del docente. (p.5)

Por otro lado, el desarrollo profesional del docente está sujeto a diversos retos, rompiendo prototipos que tienen como propósito enriquecer su desarrollo intelectual en el ambiente educativo, resignificando su rol como educador, la forma en que implementa su metodología y el aporte constructivo que se apropia de estrategias didácticas reflejadas en el aprendizaje de los estudiantes. La reflexión sobre la práctica docente es un proceso indispensable para la formación inicial del docente. A través de esta reflexión, el maestro continúa aprendiendo e innovando en su propia práctica, lo que se traduce en una mejora continua. Durante este proceso, el docente toma conciencia de los problemas que enfrenta y transforma su liderazgo al reflexionar sobre su rol, las preguntas que guían su práctica y los marcos interpretativos que utiliza (Zurita & Villagra, 2023, p. 3).

Con las prácticas el docente transforma la subjetividad, el maestro como mediador, inspirador, investigador, entre otros, incorpora en aquellos momentos el yo que acoge experiencias positivas y negativas, cada vivencia es única, un grupo de personas hace lectura en voz alta y esa vivencia que se comparte tiene un proceso que hace la creación de la subjetividad, como lo expresa Bermúdez (2019): “Es una introyección la llamada subjetividad es se hace susceptible para transformar que permite la modificando a través del tiempo, como si fuera un proceso, que se requiere y se hace cada vez más necesario, es un cosmovisión de comprender el mundo” (p.306). Enriquecer los momentos que trascienden el pensamiento es un acto revolucionario del maestro, cuestionarse y aceptar que cada acción es un escalón para lograr la metamorfosis como lo plantea Kafka. Enfrentarse a los obstáculos crea conciencia del panorama que representa la educación.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas complementan la formación del futuro docente, porque es allí donde se concatenan los contenidos con el contexto, así lo plantea Ripoll (2021): "la educación profesional se considera una actividad pedagógica complementaria a la formación del futuro docente en el ámbito disciplinar, y que adquiere su relevancia a través de la conexión constante entre la universidad, la sociedad y el mundo laboral" (p. 294).

Sistematizar las experiencias del docente en formación

La educación como pilar fundamental del aprendizaje, la construcción del ser y el quehacer del docente se relacionan en etapas que construyen su perfil profesional como observar para participar, permitiendo acercarse a los acontecimientos sociales que se generan en las instituciones educativas, de allí es que nace la subjetividad para comprender y abordar desde lo epistemológico el campo de acción, con ellos se refuta el saber ser y el saber pedagógico para luego implementarlo en el salón de clase permitiendo resignificar las prácticas pedagógicas que permiten al docente en formación repensar la labor que está ejecutando, dentro del contexto pedagógico crítico, político, cultural y social.

Por lo anterior, es que nace la idea de sistematizar como una estrategia de reflexión mediante la cual el docente se va formando, articula saberes y va construyendo su perfil profesional, por eso tiene tal importancia para Ghiso (2019): "El recurso de la sistematización se presenta como un instrumento o medio donde los maestros, especialmente los maestros en formación contribuyen en escenarios de acercamientos a su labor junto a actores sociales que permiten el ejercicio sistemático y reflexivo sobre su quehacer, sobre su práctica educativa, pedagógica y social, un medio de exploración al saber" (p. 12).

Es importante que el ejercicio de las prácticas quede sistematizado porque permite comprender el accionar de ser docente, se debe direccionar a un cambio transformativo, que las prácticas no sean apropiarse de métodos que tienen los docentes titulares, más bien sean un espacio para incorporar propuestas que atrapen al estudiante, como optar por nuevas pautas para la enseñanza de la lectura y la escritura, fortalecer las expresiones oral y corporal, con el fin de interiorizar el aprendizaje desde una didáctica flexible y no psicorrígida.

Por eso, más adelante en su texto Ghiso (2019) menciona que "Es necesario insistir en la práctica como una acción intencionada de formación" (p. 13). De manera que la práctica docente no es simplemente una rutina o repetición de acciones. Más bien, se trata de una acción deliberada que tiene como objetivo formar y educar a los estudiantes. Los maestros deben ser conscientes de su papel formativo y actuar de manera intencionada para lograr resultados positivos en el aprendizaje de sus estudiantes y en la construcción de ellos (docentes). También es importante una reflexión epistemológica, la cual hace referencia a la reflexión sobre el conocimiento y la teoría. Los maestros deben analizar críticamente su práctica desde una perspectiva epistemológica, es decir, considerando cómo su conocimiento influye en su enseñanza y cómo pueden mejorarla.

Además, desde la mirada ética y política, la práctica docente no es neutral; está cargada de valores y decisiones éticas. Los maestros deben reflexionar sobre las implicaciones éticas de sus acciones y considerar cómo su práctica afecta a los estudiantes y a la sociedad en general. Es por eso por lo que esta estrategia de sistematizar las prácticas es necesaria para la configuración del maestro. Es entonces que Ghiso (2019) esclarece "La práctica posibilita una relación con los otros y consigo mismos frente a los múltiples saberes que la constituyen: saberes

disciplinares, escolares, específicos, de contexto y, fundamentalmente, unos saberes de vida" (p. 15). En este sentido, la práctica pedagógica no solo implica la interacción con los estudiantes, sino también una reflexión interna del docente sobre su propio proceso de enseñanza. Es un espacio donde se establecen conexiones entre los saberes y las personas involucradas. Por eso la práctica pedagógica es un espacio donde se entrelazan diferentes saberes y se construye un vínculo significativo entre docentes y estudiantes. Se busca ir más allá de una visión mecánica y estandarizada, valorando la riqueza de experiencias y conocimientos que influyen en la enseñanza.

Transformar las prácticas como un proceso de reconstrucción, un recurso de pensar y repensar las acciones que se ejecutan en el aula de clases, un acto que trasciende contextos como la elaboración de las narrativas permite desnudar las experiencias del docente, allí puede dejar huellas de su esencia en el proceso libre que ingeniosamente se narran momentos de asombro o de inquietud. Tal como sugiere Severino (2019):

> La experiencia es un acto sanador por ser pilar de cada una de las estrategias utilizadas con una intención de bienestar para los participantes de los contextos, es una acción sanadora, que implica preguntarse: ¿Cómo se transforma el docente en los espacios de aprendizaje tanto social como académico? Para hallar respuestas, se propone la construcción de narrativas, un recorrido de contextos, de momentos. (p. 121)

De este modo, la sistematización de las prácticas se refiere al proceso de interpretación crítica de las vivencias y acciones que se han llevado a cabo. A través de este proceso, se ordena y reconstruye la información para identificar aprendizajes significativos. Estos aprendizajes pueden ser compartidos con el objetivo de alimentar la propia experiencia o inspirar a otras personas desde una perspectiva transformadora, la sistematización busca dar sentido y valor a las experiencias vividas, permitiendo que sus lecciones sean aprovechadas de manera constructiva.
También lo expresa ampliamente (Ghiso et al., 2019), la sistematización es:

> Una estrategia de producción de conocimiento y aprendizaje con carácter participativo, sobre la práctica como acción social y en las Instituciones Educativas como medio de transformación que, a partir de la reconstrucción narrativas que son experiencias de vida, registros personales con una interpretación crítica de las dimensiones, los sentidos y las racionalidades que las constituyen, buscando así potenciar y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben los maestros pilares de su quehacer pedagógico. (pp. 57-58)

En la misma línea, aparece el campo de las narrativas, un proceso que va ligado a este trabajo, debido a que para obtener unos resultados se requiere de un producto donde se evidencien las acciones realizadas y experiencias vividas en el aula. Por lo anterior, (Ghiso et al., 2019): "El relato es una técnica descriptiva-narrativa en la que los individuos involucrados llevan a cabo una construcción de identidad que otorga sentido a las acciones y a los sucesos vividos, con el propósito de profundizar en la identidad del grupo" (p. 200).

Así mismo, Ricoeur (2008), citado en Ghiso et al. (2019), señala que este ejercicio de reflexión logra "Crear una identidad narrativa que se construye y renueva a través de los relatos que otorgan sentido a las acciones, a los

sucesos vividos, remiten un sentido global a un trayecto interminable de una existencia siempre enigmática" (p. 200).

En consecuencia, la identidad narrativa es una construcción activa y reflexiva que se nutre de los relatos personales. A través de estos relatos, damos forma a nuestra identidad profesional y encontramos significado en nuestra experiencia vital como docentes.

Práctica pedagógica como travesía Iniciando la travesía

A veces siento que nos hace falta expresarnos más, pero como algunos son de pocas palabras como yo, prefiero escribir para quien quiera leerme. Hoy quiero contarles de la búsqueda del sentido en la que me encuentro, aquella búsqueda lenta como un caracol, esa búsqueda como en la metamorfosis de la oruga, le busco sentido a la labor que elegí como segunda opción, quise ser psicóloga pero Dios y la vida me llevaron por un camino más andamioso, más empedrado, más nublado, en el cual me hace falta mucho por escalar, sin embargo, hoy empiezo a saltar ese primer escalón de esta escalera infinita, hoy inicio mis prácticas profesionales con el grado noveno.

Días atrás ya había visitado la institución con el fin de saber dónde quedaba ubicado, el horario que maneja la docente titular, que, por cierto, no la pude conocer sino hasta el primer día, o sea hoy. La llegada fue toda una travesía en la que caminé 50 minutos desde mi casa, porque no pude encontrar una buseta que me transportara hasta el colegio, sin embargo, pese a que ya había conocido la ubicación de la institución, hoy me perdí y por eso me demoré más tiempo en llegar, mientras caminaba iba pensando en cómo sería esta nueva experiencia, hablaba consigo misma en voz alta, que por cierto, las personas que pasaban por mi lado me miraban con extrañeza, iba orando pidiéndole a Dios que todo saliera bien, a ratos quería devolverme porque el sol estaba muy caliente, el camino se me hizo largo y los zapatos me empezaron a tallar los pies, iba sudando, acalorada y nerviosa. Llamé al profesor, le pregunté dónde se encontraba y me indicó que, en la sala de profesores, así que les pregunté a unos estudiantes que estaban allí y me orientaron al lugar. Saludé al profesor, de una vez me presentó con la profesora Sonia, titular del área de lengua castellana, así que empezamos a planear lo que se iba a realizar, porque me comentó que estaban próximos a celebrar el día del idioma y quedaban dos semanas para ensayar a los estudiantes, quienes iban a realizar dramatizaciones y a declamar poemas, así que iniciamos en el grado 904 donde la profesora me presenta y luego yo los saludé, me sentí un poco atemorizada con tantos estudiantes, quienes en tamaño son más altos que yo, sin embargo, traté de hablarles con un tono alto de voz y muy segura (al menos eso espero).

Empezamos a revisar los poemas que habían traído los estudiantes, para seleccionar lo que probablemente servía, porque según la directriz de la Secretaría de Educación se debía brindar homenaje a los escritores tolimenses, algunos estudiantes traían poemas de autores de otros departamentos o traían solo un fragmento, por lo tanto, no cumplían con las características solicitadas el día anterior. Con este mismo ejercicio, se pasó al grado 905 y 805. Al finalizar estas tres horas, me sentía cansada, salí de la institución con gran expectativa y con emoción de aprender en esta nueva travesía.

Continuación de la travesía

Ya han pasado varios días, por mencionarlos dos o tres desde que inicié las prácticas profesionales en la Institución Educativa Leónidas Rubio Villegas, hoy me desperté pensando en esta travesía llamada "EDUCAR", una bella palabra de la que se podrían decir miles de frases alusivas, esperanzadoras y románticas, sin embargo, para poder construirme

en el presente me evocó al pasado cuando fui estudiante de primaria y secundaria, donde me destacaba por ser una de las mejores estudiantes, pensaba en las materias o asignaturas que me gustaban como: castellano y química, como también pensaba en las que no me gustaban como: matemáticas, álgebra, trigonometría, etc. Pero, aun así, intentaba entender todos los temas y recuerdo cómo muchos de mis compañeros me pedían explicación porque al profesor o profesora no le habían entendido. Con mucha alegría les explicaba de la mejor manera y siempre me decían que me lograban entender más a mí que a los docentes, así que eso me llenaba de inspiración, porque también pienso que, para construirnos como docentes, también es necesario tener la vocación, la vocación de enseñar, de amar, de dar lo mejor de sí, de aprender, de equivocarse, de autorreflexionar y sobre todo de tener una actitud positiva frente a los desafíos de la vida y de la profesión.

Con lo anteriormente mencionado, hoy me llené de motivación, de esperanza y de ganas por seguir aprendiendo y practicando, así que me alisté con emoción, me hice otro peinado, me maquillé los labios, las pestañas, las mejillas y salí como cuando sabes que algo bueno te espera. Y sí, hoy fue un día lleno de matices, colores y brillo, pues estuve toda la tarde ensayando con los estudiantes del grado 904 y 905, dando recomendaciones sobre su postura, su tono de voz, puesta en el escenario, en los gestos, hablé de la interpretación de poemas y hasta les leí uno con la mejor disposición, hoy me sentía más que una entrenadora de zumba, me sentía toda una maestra, los estudiantes por su parte estaban contentos porque estaban haciendo algo diferente, observé que hay muchos de ellos con habilidades de actuación, a otros les gustan los poemas y otros les gusta ser vistos; lo importante de todo esto es que yo también pude aprender, aprendí de ellos, de su carácter para defender porque hacían algo que yo corregía, aprendí que tienen capacidad de argumentación cuando les preguntaba sobre algún personaje y por qué lo habían puesto en el guion.

Hoy sigue aquella travesía de buscar el sentido, de darle sentido a todo esto, de seguir escalando esa gran escalera que nos lleva a construirnos desde la experiencia, desde el estar con el otro, de compartir saberes. Hoy en mi travesía apareció también una voz de aliento, el de la profesora Sonia, que cada día nos comparte sus estrategias, lo que le ha funcionado y lo que no le ha funcionado, nos abre ese camino hacia lo desconocido, cuando nos cuenta aquellos tragos amargos que también ha pasado con algunos estudiantes o padres de familia, ella nos hace reflexionar sobre todo del objetivo principal para ella que debe ser el "FORMAR", formar seres conscientes de la vida, de su comportamiento, de la convivencia en sociedad, darle forma a esos seres que apenas están empezando a moldearse y en los que hay que sembrar, regar y alimentar así como las plantas, con buenas palabras, acciones y pensamientos.

Altas y bajas de la travesía

Estamos a la mitad del tiempo de culminar las prácticas, este proceso no ha sido fácil, porque además de las prácticas estamos realizando una sistematización como opción de grado, donde también se requiere de tiempo, reflexión y gastos. En ese ir y venir a la institución también nos encontramos con una arena movediza y caminos resbaladizos que nos hacen repensar la labor, sobre todo con el sistema tradicionalista de la institución, pues hoy debíamos en varios cursos orientar la asignatura de lectura crítica y en vez de realizar una lectura compartida en voz alta con los estudiantes, donde pudiésemos compartir ideas, pensamientos y lecturas, se nos ha impuesto trabajar con un libro (que es como una cartilla) donde se eligió un cuento, el cual el estudiante debía transcribir. Me sentí frustrada con esta actividad, sentí que no era lo adecuado, sin embargo, se intentó realizar al menos la

lectura en voz alta de ese cuento con diferentes tonalidades y matices, pero fue solo por un lapso corto de la hora de clase, porque la mayor parte la utilizaron en la transcripción.

Ese desasosiego invadió mi mente y cuerpo, al sentarme en el escritorio de la docente y levantar mi mirada hacia los estudiantes quienes estaban inclinados en sus pupitres, en silencio, copiando aquel texto, sentí que esa no era la labor del docente ponerlos simplemente a copiar un cuento, sino que esta labor debe ir más allá, si bien, es cierto que también es necesario que los estudiantes escriban, esa escritura debe ser creativa, se les debe enseñar a desarrollar esta habilidad, pero en ese momento me sentí inútil porque no les estaba compartiendo algo de mí. Y volvía a pensar que estamos en una clase de lectura crítica, pero no estamos leyendo, y reflexionando… ¿Entonces qué tipo de clase estamos viendo? una que es instrumentalizada, mecanizada, con tecnicismos, de imposición y para nada liberadora, ni reflexiva.

Luego, con el otro grupo quienes ya habían transcrito el cuento, se empezó a responder unas preguntas de tipo ICFES y me volvía a preguntar dónde queda la interpretación del estudiante, dónde queda la opinión, su perspectiva, así que los incentivé a participar con esas preguntas, tratamos de pensar en otro final diferente, en otros hechos transcurridos en el cuento y por supuesto compartimos una lectura en voz alta, observé cómo les gustó leer y participar, ya que lo hicieron de manera muy activa.

En resumen, el día de hoy se vivió otra experiencia, una más para contar y para incidir en próximos ambientes escolares, este ejercicio de escritura narrativa en realidad es para mí liberador, porque puedo expresar qué me asombra, qué me molesta y qué debo mejorar en este proceso de configuración como docente.

Y así son los días de los maestros, claros y oscuros, coloridos o parcos, pero de todos es necesario seguir aprendiendo.

Final de la travesía

Con el final de la travesía solo me refiero a la culminación de aquellas horas de prácticas; sin embargo, la travesía continúa, esto apenas abrió la puerta hacia un mundo lleno de matices, un mundo de experiencias y aventuras, me llevo anécdotas de aquellas preguntas que los estudiantes hacen y que aún no sé responder, me llevo historias para contar y sobre todo llevo una esperanza, una posibilidad, me llevo eso bello de la educación, su capacidad de transformar.

Esta travesía me permite continuar con un ferviente sentimiento de empezar pronto a ejercer esta profesión, sigo en la búsqueda de ese sentido que se va construyendo cada vez más, ese sentido por compartir con el otro, por pensar y reflexionar con el otro, de abrir esas posibilidades al otro.

En esta aventura y en el paso por la Institución Leónidas Rubio me permitió conocer más de cerca la labor docente, como también me dejó ver al estudiante que siempre voy a ser, aquel que siempre quiere aprender, que lo ve todo, que al final no sabe nada, pero también puedo recordar mi infancia, mis días en el bachillerato o en la primaria, aquella niña preferida por sus profesores, que participaba y que no le gustaban muchas de las formas y estrategias utilizadas por los profesores, así que me permite también repensar en qué cosas se pueden cambiar y mejorar.

Referencias bibliográficas

Alonso, L. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.

Bermúdez, L. (2019). *La voz y la mirada en la interioridad de una experiencia de investigación escolar en la institución educativa María Montessori: Sistematización de la experiencia de construcción de una cartilla bitácora*, "Investigación cualitativa y transformación, cartilla para primaria y secundaria".

Betancourt, R., & López Martínez, S. E. (2023). Prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5118-5135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7338

Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*.

Castillo, M., & García, P. (2019). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del saber*, 2(1), 74-86.

Ghiso, A. M., et al. (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas.* 1 ed., Medellín, Alcaldía de Medellín.

Guzmán, A., & Hernández, N. (2007). Aportes de la Práctica Pedagógica Investigativa de profundización a la formación de futuros licenciados. *Rastros y Rostros del saber,* 3(5), 30-44.

Ministerio de Educación. (s. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*.

Morales, I., Correa, M., & Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538.

Morales, I., & Taborda, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 171-182.

Ripoll Rivaldo, M. (2021). *Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico.* Redalyc [Venezuela], Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín ed., 04 mayo 2021.

Rojas, M. Castillo, M. (2020) *La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo.*

Severino, L. (2019). *Escuela sanadora, como estrategia pedagógica*.

Zurita, L. Villagra, C. (2023). *Investigación en la formación inicial docente: identificando problemas de la propia práctica pedagógica*.

Referencia

Ingrid Yahaira Castro Ramos; Angy Xiomara Valdés Ibáñez & Edwin Heberth Ruiz García.
La práctica pedagógica como travesía: una mirada sobre la incidencia de las prácticas profesionales y la didáctica de los profesores en formación

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 120-128

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Entre emociones y colores: la pintura como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la primera infancia

Adriana Lagos Tovar[46]
Andrea Ruiz Santana[47]
Luisa Fernanda Hernández Torrijos[48]

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo.
Bisquerra.

Introducción

La educación inicial constituye una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que durante los primeros años de vida se consolidan habilidades cognitivas, sociales, emocionales y comunicativas que influyen en su bienestar y en la manera de relacionarse con los demás. En este contexto, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales adquiere especial relevancia, debido a que permite a los niños reconocer, expresar y regular sus emociones, desarrollar empatía, establecer relaciones positivas y afrontar de manera adecuada las diferentes situaciones que se presentan en su vida cotidiana.

Durante las observaciones realizadas en el Jardín Social La Fortaleza del Oso, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá, se identificaron algunas dificultades relacionadas con la expresión emocional, el manejo de la frustración, la resolución de conflictos y la regulación de las emociones en niños y niñas de cuatro años. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo socioemocional desde experiencias significativas, acordes con las características, intereses y necesidades propias de la primera infancia.

Frente a esta realidad, la presente investigación surge con el propósito de diseñar e implementar una estrategia pedagógica basada en la pintura como medio para fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de cuatro años. La elección de la pintura responde a su potencial como lenguaje de expresión, comunicación y creación, permitiendo que los

46. Universidad del Tolima – IDEAD- CAT Kennedy (Bogotá), estudiante de Licenciatura en Educación Infantil VII, aylagost@ut.edu.co
47. Universidad del Tolima – IDEAD- CAT Kennedy (Bogotá), estudiante de Licenciatura en Educación Infantil VII adruizs@ut.edu.co
48. Universidad del Tolima – IDEAD- CAT Kennedy (Bogotá), estudiante de Licenciatura en Educación Infantil VII lfhernandezto@ut.edu.co

niños exteriorizan sentimientos, representen experiencias y construyan significados a través de la exploración de colores, formas, texturas y diferentes materiales artísticos.

La investigación se fundamenta en los aportes teóricos de autores como Goleman (1995), Bisquerra (2011), Gardner (2001), quienes destacan la importancia de la educación emocional y de las experiencias artísticas en el desarrollo integral durante la infancia. Desde esta perspectiva, se reconoce que el arte no solo favorece la creatividad, sino que también constituye una herramienta pedagógica que contribuye al reconocimiento emocional, la comunicación de sentimientos y la construcción de relaciones sociales positivas.

En consecuencia, el estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de cuatro años del Jardín Social La Fortaleza del Oso, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá, a través de la pintura como estrategia para la intervención en la regulación emocional durante el año lectivo 2026? Para ello, se desarrolló una propuesta pedagógica compuesta por experiencias artísticas orientadas al reconocimiento emocional, la expresión de sentimientos, la autorregulación emocional y la interacción social.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, permitiendo comprender y analizar los procesos socioemocionales evidenciados durante la implementación de la propuesta pedagógica. La información fue recolectada mediante técnicas e instrumentos como la observación participante, y listas de cotejo aplicadas antes y después de la intervención, lo que permitió identificar los avances alcanzados por los participantes.

Finalmente, este trabajo aporta elementos de reflexión sobre la importancia de integrar la educación emocional en las prácticas pedagógicas de la primera infancia y evidencia el valor de la pintura como una estrategia significativa para promover el bienestar emocional, la participación, la convivencia y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo-comparativo, debido a que permitió analizar los cambios presentados en las habilidades socioemocionales de los niños y niñas después de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la pintura. Este enfoque facilitó la recolección y organización de datos observables relacionados con el reconocimiento emocional, la expresión emocional, la autorregulación y la interacción social.

La población estuvo conformada por dieciocho niños y niñas de cuatro años pertenecientes al nivel Jardín 2 del Jardín Social La Fortaleza del Oso, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá. Debido al tamaño reducido del grupo, se trabajó con la totalidad de la población, por lo que no fue necesario realizar procedimientos de muestreo.

La investigación se desarrolló en tres fases. La primera correspondió a la caracterización del grupo, en la cual se identificaron las principales necesidades relacionadas con las habilidades socioemocionales mediante la observación estructurada de las conductas presentadas por los participantes en situaciones cotidianas del aula. Esta fase permitió establecer una línea de base para orientar el diseño de la intervención pedagógica.

La segunda fase consistió en la implementación de la estrategia pedagógica denominada “Pinto lo que siento: descubriendo mis emociones

a través del arte". Dicha propuesta estuvo conformada por actividades organizadas en rincones provocadores de pintura, diseñados para favorecer el reconocimiento emocional, la expresión de sentimientos, la autorregulación emocional y la interacción social. Las experiencias incluyeron el uso de materiales artísticos, exploración sensorial, narrativas pedagógicas y actividades colaborativas que permitieron a los niños expresar emociones mediante colores, formas y diferentes técnicas pictóricas.

La tercera fase correspondió a la evaluación de los resultados obtenidos durante la intervención. Para ello se utilizó una lista de cotejo estructurada que permitió registrar indicadores relacionados con las dimensiones de reconocimiento emocional, expresión emocional, autorregulación emocional, interacción social y participación. Los datos obtenidos fueron organizados mediante frecuencias y porcentajes para facilitar su análisis e interpretación.

Como técnica principal de recolección de información se empleó la observación estructurada no participante, permitiendo registrar de manera sistemática las conductas observadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Asimismo, se utilizaron registros anecdóticos y evidencias fotográficas como apoyo para documentar los avances alcanzados por los participantes.

Resultados

La caracterización inicial permitió identificar dificultades relacionadas con el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones básicas, así como situaciones asociadas a conflictos entre pares y dificultades en la interacción social.

Tabla 1.
Resultados de la caracterización inicial de las habilidades socioemocionales (n=18)

Indicador	Sí	En proceso	No
Reconoce emociones básicas	5 (28%)	7 (39%)	6 (33%)
Expresa verbalmente cómo se siente	4 (22%)	8 (45%)	6 (33%)
Controla reacciones de frustración	3 (17%)	6 (33%)	9 (50%)
Comparte materiales con sus compañeros	7 (39%)	5 (28%)	6 (33%)
Participa activamente en actividades grupales	8 (44%)	5 (28%)	5 (28%)

Fuente. Elaboración propia.
Nota. Aplicación de la lista de cotejo durante la fase de caracterización.

A partir de estos hallazgos se diseñó e implementó una propuesta pedagógica basada en veinte actividades organizadas en cuatro fases: reconocimiento emocional, expresión emocional, autorregulación e interacción social. Las actividades incluyeron experiencias de pintura libre, dactilopintura, asociación entre colores y emociones, pintura guiada mediante música, murales colectivos y espacios de reflexión emocional.

Tabla 2.
Actividades pedagógicas implementadas durante la intervención

Fase	Objetivo	Actividades principales
Reconocimiento emocional	Identificar emociones básicas	¿Cómo me siento hoy?, Caritas que hablan, Colores y emociones
Expresión emocional	Favorecer la expresión de sentimientos	Manos que sienten, Música y pintura, Historias pintadas
Autorregulación emocional	Promover el manejo adecuado de emociones	Respira y pinta, Colores de la calma, Transformo mi emoción
Interacción social	Fortalecer empatía y convivencia	Pintamos juntos, El color del amigo, Galería emocional

Fuente. Elaboración propia.
Nota. Las actividades fueron desarrolladas mediante rincones provocadores de pintura durante el proceso de intervención pedagógica.

Durante el desarrollo de la intervención se evidenció una participación activa por parte de los niños y niñas, quienes manifestaron interés por las actividades propuestas y utilizaron la pintura como medio para expresar emociones, experiencias y sentimientos. Asimismo, se observó una mayor disposición para compartir materiales, trabajar en equipo y comunicar sus emociones a los compañeros y docentes.

Tabla 3.
Resultados finales de la intervención pedagógica (n=18)

Indicador	Inicial (%)	Final (%)	Variación
Reconoce emociones básicas	28%	83%	+55%
Expresa adecuadamente sus emociones	22%	78%	+56%
Regula situaciones de frustración	17%	72%	+55%
Comparte materiales y coopera con otros	39%	89%	+50%
Participa activamente en las actividades	44%	94%	+50%

Fuente. Elaboración propia.
Nota. Comparación de los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica basada en la pintura.

Los resultados permitieron identificar avances en el reconocimiento de emociones básicas, el fortalecimiento de la expresión emocional mediante recursos artísticos, el desarrollo progresivo de estrategias de autorregulación y una mejora en la interacción social. De igual forma, se evidenció un incremento en la participación y en la confianza de los niños para comunicar sus sentimientos dentro del aula.

Discusión

Los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo permiten reconocer la importancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan el desarrollo socioemocional desde la primera infancia. La caracterización inicial evidenció la presencia de dificultades relacionadas con el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, así como algunas limitaciones en la interacción social entre pares. Estas situaciones coinciden con diversos estudios que señalan que las habilidades socioemocionales requieren procesos de acompañamiento intencionados desde los primeros años de vida, debido a su influencia en la construcción de la identidad, la convivencia y los aprendizajes futuros.

En este sentido, la pintura se consolidó como una herramienta pedagógica pertinente para responder a las necesidades identificadas en el grupo. Más allá de constituirse como una actividad artística, permitió generar espacios donde los niños pudieran comunicar emociones, sentimientos y experiencias que, en muchas ocasiones, resultan difíciles de expresar mediante el lenguaje verbal. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Acaso (2009), quien considera que el arte en la infancia se convierte en un medio de comunicación simbólica que facilita la exteriorización de pensamientos y emociones. Asimismo, Malchiodi (2012) destaca que las expresiones artísticas ofrecen a los niños un lenguaje alternativo para manifestar aspectos emocionales que aún no logran verbalizar de manera completa.

De igual manera, los resultados respaldan los planteamientos de Piaget (1969), quien sostiene que durante la etapa preoperacional los niños desarrollan la capacidad simbólica, permitiéndoles representar la realidad mediante el dibujo, el juego y la pintura. A través de las actividades desarrolladas en los rincones provocadores, los participantes tuvieron la oportunidad de transformar sus emociones en producciones artísticas cargadas de significado, fortaleciendo progresivamente el reconocimiento emocional y la comprensión de sus propios estados afectivos.

Por otra parte, los hallazgos también pueden analizarse desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción con otros y con el contexto. Durante las experiencias desarrolladas se observó que las actividades colaborativas favorecieron la comunicación, el respeto y la cooperación entre los niños. La socialización de las producciones artísticas permitió compartir emociones, escuchar a los compañeros y reconocer diferentes formas de sentir y actuar, fortaleciendo así las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

En relación con la autorregulación emocional, la pintura se constituyó en una experiencia que favoreció procesos de concentración, atención y control de impulsos. El uso de materiales diversos, la exploración libre y las actividades guiadas orientadas a la calma ofrecieron oportunidades para que los niños gestionan sus emociones de manera más adecuada. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Malchiodi (2012), quien señala que los materiales artísticos contribuyen al desarrollo de la autorregulación al promover estados de tranquilidad, reflexión y organización emocional.

Asimismo, la implementación de rincones provocadores demostró la relevancia de diseñar ambientes pedagógicos enriquecidos

que despierten la curiosidad, la exploración y la creatividad infantil. Desde una perspectiva constructivista, estos espacios permitieron que los niños fueran protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, interactuando con materiales significativos y construyendo conocimientos a partir de sus experiencias. Esta visión se encuentra estrechamente relacionada con los aportes de Ausubel (1983), quien destaca la importancia del aprendizaje significativo, y de Dewey (1938), quien resalta el valor de la experiencia como eje fundamental del proceso educativo

Finalmente, la investigación reafirma que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales debe asumirse como una responsabilidad transversal dentro de la educación inicial. Las experiencias artísticas, particularmente la pintura, ofrecen múltiples posibilidades para favorecer el desarrollo integral de los niños, promoviendo no solo la expresión emocional, sino también la autoestima, la empatía, la creatividad y la interacción social. En consecuencia, resulta necesario que las instituciones educativas continúen incorporando estrategias pedagógicas centradas en el arte, reconociéndose como un recurso valioso para la formación emocional y humana durante la primera infancia.

Conclusiones

La investigación permitió reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia, evidenciando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan su fortalecimiento dentro de los contextos educativos.

La pintura demostró ser una herramienta pedagógica significativa para promover el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional, al brindar oportunidades para que los niños comunican sus sentimientos mediante experiencias creativas y participativas.

La estrategia basada en rincones provocadores favoreció ambientes de aprendizaje enriquecidos que estimularon la exploración, la interacción social y la construcción de aprendizajes significativos, fortaleciendo el papel activo de los niños en su proceso formativo.

Asimismo, las actividades desarrolladas contribuyeron al fortalecimiento de la convivencia, la empatía y el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales para el bienestar emocional y social durante la primera infancia.

Finalmente, se concluye que la integración del arte y la pintura en las prácticas pedagógicas constituye una alternativa pertinente para promover el desarrollo socioemocional, aportando al bienestar integral de los niños y niñas y fortaleciendo los procesos educativos desde una perspectiva humanizadora.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

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

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros, 337*, 5–8.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Malchiodi, C. A. (2012). *Comprender los dibujos de los niños*. Desclée de Brouwer

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Morata

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Referencia

Adriana Lagos Tovar; Andrea Ruiz Santana & Luisa Fernanda Hernández Torrijos. ***Entre emociones y colores: la pintura como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la primera infancia.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 129-135

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Habitar el cuerpo una experiencia más allá de aula

Carmen Cristina Garzón González[49]

A lo largo de mis prácticas pedagógicas realizadas en contextos educativos como básica primaria, básica secundaria y educación media, esta última con población de jóvenes desescolarizados del sistema educativo tradicional, pude evidenciar una situación recurrente. Tanto la institución como muchos de los estudiantes veían la educación artística como un pasatiempo o como la hora de realizar las decoraciones para las izadas de bandera o para fechas especiales, pero no desde lo que realmente representa un campo que busca desarrollar habilidades creativas, sensibilidad, expresión y pensamiento crítico, entre otros aspectos que contribuyen a la formación de las personas. Sería imposible negar el sentimiento de frustración que experimenté al inicio de estas prácticas. Sin embargo, poco a poco y después de enfrentar cierta resistencia, logré aportar a la transformación de esa perspectiva que se tenía sobre la educación artística a través de las propuestas pedagógicas desarrolladas y de los aportes construidos desde mi práctica pedagógica

A partir de estas prácticas una pregunta comenzó a rondar constantemente mi cabeza y mi experiencia laboral con personas mayores me llevó a cuestionar si la educación artística es realmente un campo exclusivo para niñas, niños y jóvenes en etapa escolar o si, por el contrario, puede constituirse en una herramienta poderosa en otros contextos donde las oportunidades de acceso al arte y a la educación artística son escasas y en algunos casos inexistente.

Buscando dar respuesta a estos interrogantes y a las inquietudes que fueron surgiendo a lo largo de mi proceso de formación, recuerdo que al iniciar la carrera escuché en varias ocasiones comentarios que sugerían que mi campo de acción debía centrarse únicamente en la población escolar incluso algunos docentes afirmaban que estaba estudiando una pedagogía y no una andragogía la cual es un método y/o estrategias para la docencia en adultos, o que las personas mayores ya no aprenden de la misma manera. Lejos de desmotivarme, estas palabras despertaron en mí la necesidad de cuestionar y defender una postura que hoy sigue guiando mi práctica. Reconocer que el aprendizaje es un proceso que puede mantenerse a lo largo de toda la vida y que la educación artística también tiene un valor muy importante en la vejez.

Como señala la UNESCO (2022), *el aprendizaje se entiende como un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida, incluso en la vejez,*

49. Estudiante Licenciatura en Educación Artística Universidad del Tolima. Email: Ccgarzong@gmail.com

reconociendo a las personas mayores como sujetos activos en procesos educativos.

Es por esto que el presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre todos los aprendizajes que se fueron construyendo poco a poco a medida que avanzábamos en cada sesión, "Habitar el cuerpo", un taller educativo dirigido a personas sobrevivientes a procesos oncológicos y sus familias, donde a partir de la intervención pictórica sobre tela jean se buscaba visibilizar cómo la educación artística puede configurarse como un espacio de creación, participación y construcción de experiencias significativas en contextos comunitarios. Como lo menciona Maya Betancourt, A (2007) *que el taller educativo debe ser un lugar de construcción colectiva no solo de conocimientos sino de experiencias que surjan desde sus ideas y recursos sin que esté involucrado en el proceso un agente externo*. Es por esto que, se retoman las reflexiones surgidas de los diarios de campo elaborados durante el proceso y se dialoga con los aportes de Fernando Barona (1997), *quien comprende la experiencia artística como un tránsito de lo sensible a lo tangible,* y de Arnobio Maya (2007), *quien reconoce el taller como un escenario de unión, participación y socialización.*

La práctica desarrollada en el proyecto" Habitar el cuerpo" me permitió confrontar estas ideas desde la experiencia directa. A través de los talleres realizados en el *Espacio Cultural La Guachafita* fue posible observar que las participantes no solo se involucraban activamente en las actividades propuestas, sino que desarrollaban nuevos aprendizajes relacionados con el color, la pintura sobre tela, la observación, la composición visual y la exploración de materiales artísticos. Más allá de la adquisición de conocimientos con relación a la técnica, la experiencia evidenció que la educación artística continúa siendo un espacio válido para la construcción de saberes, el desarrollo de capacidades creativas y la participación activa en diferentes momentos de la vida.

Esta reflexión lleva a preguntarse por los límites que normalmente se han establecido alrededor de la educación artística y de las personas a las que suele dirigirse, entendido el arte como "un derecho cultural y educativo, se constituye en un derecho fundamental porque fomenta la participación cultural, la creatividad, y la construcción de identidad de las personas" (UNESCO, 2001)

Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada en "Habitar el cuerpo" permite reconocer que la educación artística puede habitar en contextos comunitarios y con poblaciones diversas, generando experiencias de aprendizaje que trascienden los espacios educativos tradicionales. Por esto, el presente artículo no busca demostrar efectos terapéuticos ni realizar interpretaciones psicológicas sobre experiencias de las personas que participaron en el taller. El interés está centrado en dar respuesta sobre el valor pedagógico de la educación artística en contextos no convencionales y sobre las posibilidades que esta ofrece para favorecer procesos de aprendizaje, adquisición de habilidades y construcción de experiencias significativas con personas específicamente adultas y adultas mayores.

La experiencia desarrollada en el taller permitió comprender que "la educación artística adquiere sentido particular cuando se desarrolla en contextos comunitarios y con poblaciones diversas", Maya Betancourt. (2007). Por esto uno de los momentos más significativos fue observar la disposición constante de cada una de ellas por aprender desde sus propios contextos y experiencias de vida al no tener experiencias previas relacionadas con la pintura en tela como el caso de Anita quien manifestó*: "yo nunca había cogido un pincel en mi vida"*

Pero asumió una postura de interés genuino al esforzarse por adquirir la destreza necesaria para el desarrollo de la actividad. Durante el proceso de trasferencia de diseños Albita demostró habilidades con el manejo del papel y colaboró con otras compañeras a las que se les dificultaba el ejercicio, creando de esta manera un ambiente colaborativo de construcción de saberes colectivos.

En esta sesión se pudo reafirmar que la educación artística es un campo que facilita el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que su alcance no depende de la edad de las personas que asisten, sino de las oportunidades a nivel pedagógico que se den para el encuentro con la experiencia artística. Esta afirmación dialoga con la óptica de la UNESCO, (2022), según la cual "el aprendizaje a lo largo de la vida abarca a personas de todas las edades y puede llevarse a cabo en diversos contextos".

Desde la perspectiva de Arnobio Maya (2007) "la experiencia artística dentro del taller se construye a partir de la relación que las personas tienen con el docente o guía-facilitador, el lugar o territorio donde se lleva a cabo y a su vez, con los materiales, las formas, los colores y los procesos de creación individual, principalmente al estar en contacto directo con la experiencia". En este taller las asistentes no adquirieron técnica como único núcleo de formación, sino que se pudo evidenciar durante el ejercicio que desarrollaron posturas críticas desde su propio concepto estético. Estas autoevaluaciones que se generaban les permitieron implementar modificaciones que, a su criterio, debían realizarse en sus ejercicios de pintura.

Como es el caso de Carmen, quien estaba pintando el pasto y el tono verde que aplicó le pareció muy oscuro, pero no recordaba cómo aclararlo, así que decidió compartir esta inquietud con sus compañeras quienes le aconsejaron colocar un poco más de amarillo a su mezcla obteniendo el color deseado. Este suceso permite asociar lo ocurrido con lo que plantea Maya (2007), ya que el aprendizaje se dio a partir de la práctica, de sus reflexiones sobre el intercambio de opiniones que surgieron en ese momento gracias a estos diálogos colectivos y al estar desarrollándose en un contexto comunitario, estos diálogos jugaron un papel fundamental en la construcción de los aprendizajes, principalmente desde la acción y el contacto directo con la experiencia, las asistentes no aprendieron únicamente a través de explicaciones teóricas, sino mediante la exploración constante de los materiales y la observación de los resultados que iban obteniendo en cada ejercicio.

Por lo tanto la experiencia en el taller educativo "Habitar el Cuerpo" permite reconocer que la educación artística se puede y se debe dar en otros contextos con más fuerza y continuidad, pero sobre todo dejando de lado el pensamiento de que las personas adultas mayores no tienen ya las facultades para adquirir nuevos conocimientos o que la educación artística está diseñada únicamente para niños y jóvenes en contextos escolares, En este sentido, Peterson (1983) plantea "la necesidad de reconocer que los adultos mayores cuentan con habilidades capacidades y destrezas de aprendizaje y cuestionar esta estigmatización histórica que limita la posibilidad de que esta población participe activamente en estos procesos".

Fue así como el Espacio Cultural la Guachafita abrió sus puertas a esta propuesta pedagógica que convocó a una población especifica "sobrevivientes de procesos oncológicos y sus familias", pero que paradójicamente se centró en adulto mayor que fue la población que participó activamente de la convocatoria y que a su vez estaba vinculada de forma directa e indirecta con estos procesos oncológicos.

Este encuentro demostró que la educación artística puede construirse más allá de los límites

sociales, culturales, físicos y los sesgos que han acompañado a esta población. Porque a medida que avanzábamos en las sesiones se logró observar que cada una de ellas utilizaba el pincel con menos temor de manchar la pieza, que fue precisamente lo que le ocurrió a Dominga, quien accidentalmente dejó caer un poco de pintura negra sobre el pantalón que estaba interviniendo y todo lo contrario a lo que imagine, ella para corregir el inconveniente y dando solución a su problema, pinto una mariposa en el lugar de la mancha, gestionando de esta forma una solución definitiva al suceso ocurrido y demostrando así su gran potencial creativo e imaginación. Esta situación nos da cuenta que lo realmente importante, no es el hacer todo de forma perfecta sino de la capacidad de generar soluciones creativas durante el proceso.

De acuerdo a lo planteado por Maya (2007) pude evidenciar a lo largo del desarrollo del taller, que los aprendizajes no surgieron únicamente de las indicaciones dadas sesión a sesión, sino también de la participación activa de cada una de ellas y de las ideas y opiniones que intercambiaban durante los momentos de encuentro. Situaciones como la de Dominga, quien encontró la solución y transformó una mancha de pintura en una mariposa, o de Carmen, quien encontró apoyo en sus compañeras para lograr dar con el color que deseaba, permiten reconocer que el aprendizaje se construyó desde la experiencia misma vivida en el taller.

Esta trasformación no se dio a través de clases teóricas, ni desde el discurso técnico sobre cómo debían hacer las cosas, sino desde la inmersión por completo en el proyecto desde la apropiación de su proceso, las soluciones que cada una encontraba y la constancia que mantuvieron a lo largo del taller abriendo su mente y corazón a la posibilidad del error, de nuevos retos a medida que el avance en la construcción del diseño lo requería pero sobre todo desde la libertad de crear, corregir y volver a intentar.

Al finalizar esta experiencia siento que la pregunta que dio el origen a este proceso ya no necesita ser respondida únicamente desde la teoría, La respuesta estuvo presente en cada sesión, en cada conversación, en cada obra realizada y en cada mujer que decidió hacer parte de este taller; si la pregunta era si la educación artística podía desarrollarse con personas adultas mayores y en contextos distintos a los escolares, hoy puedo decir que sí, porque no solo lo dicen los estudios académicos sino porque tuve el privilegio de vivirlo, observarlo y construirlo junto a ellas.

Durante gran parte de mi formación defendí la idea que la educación artística no debía enfocarse únicamente a las poblaciones con las que normalmente se trabaja. En más de una ocasión sentí que esta postura era cuestionada como si pensar en la educación artística para personas adultas mayores significara alejarse de la licenciatura. Sin embargo, esta experiencia me permitió reafirmar algo que siempre había sentido profundamente, la educación artística tiene unos alcances inmensos y unos brazos tan grandes que pueden abrazar con amor a todas las poblaciones.

La Guachafita me permitió confirmar que las personas adultas mayores continúan aprendiendo, creando, imaginando, resolviendo problemas, siguiendo instrucciones y construyendo nuevos conocimientos, pero también, me permitió reconocer algo que considero aún más importante: muchas de ellas han pasado gran parte de su vida sin tener acceso a experiencias artísticas como esta, no porque no tuvieran interés o capacidad, sino porque las condiciones de sus vidas fueron diferentes. Muchas tuvieron que trabajar desde edades muy tempranas siendo aún muy niñas asumiendo responsabilidades familiares o simplemente nunca encontraron un espacio donde alguien creyera que ellas también tenían derecho a crear.

A pesar de esto, llegaron al taller con una curiosidad que me conmovió profundamente. Llegaron con preguntas, con ganas de aprender, con el deseo de intentar algo que nunca habían hecho antes. En ellas encontré una disposición que pocas veces había visto. Me enseñaron que aprender no depende de la edad, sino de las oportunidades que se brindan y de las ganas que se tienen de seguir descubriendo el mundo. También me enseñaron la paciencia, el cuidado por los detalles, la constancia y la capacidad de disfrutar los procesos sin la urgencia de llegar rápidamente a un resultado.

Esta experiencia también me permitió comprender que la educación artística puede convertirse en un lugar para combatir muchas de las ideas negativas que la sociedad construye al rededor de la vejez. Con frecuencia escuchamos que las personas mayores ya no están para aprender cosas nuevas, que sus mejores años quedaron atrás o que simplemente deben resignarse al aislamiento y a la rutina. Sin embargo, durante el desarrollo del taller observé exactamente lo contrario. Vi personas participando, proponiendo ideas, compartiendo experiencias, construyendo amistades, aprendiendo juntas, y encontrando nuevas formas de expresarse, personas que seguían teniendo sueños, intereses y deseos de seguir creciendo. Al día de hoy existen comunidades enteras esperando oportunidades para encontrarse con el arte para compartir con otros y para descubrir capacidades que tal vez ni siquiera sabían que tenían.

Por todo esto, esta experiencia no cambió mi camino, lo confirmó. Mi deseo es seguir trabajando con personas adultas mayores, seguir construyendo talleres, generando espacios de participación y aportando, desde la educación artística, a la construcción de formas de envejecimiento activo más dignas, más visibles y más humanas. Confirmo también que quiero seguir dando voz a una población que muchas veces es ignorada, subestimada o reducida por estereotipos que no reflejan todo lo que aún tienen para aportar.

Finalmente, más allá de los aprendizajes académicos, el proyecto cultural “Habitar el Cuerpo” desarrollado en *La Guachafita* me dejo algo que resulta difícil de explicar con palabras: Me dejó felicidad, pasión por lo que hago, amistades, recuerdos que seguirán acompañándome, pero sobre todo la certeza de estar en el lugar correcto y estar el camino que siempre quise recorrer.

Referencias bibliográficas

Barona, F. (1997). *La experiencia artística: De lo sensible a lo tangible*. Editorial Magisterio.

Maya Betancur, A. (2007). *El taller educativo* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Peterson, D. A. (1983). *Facilitating education for older learners*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE V): Ciudadanía activa mediante el aprendizaje y la educación de adultos*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Referencia

Carmen Cristina Garzón González. ***Habitar el cuerpo una experiencia más allá de aula.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 136-141

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

“Besacalles” y “Maternidad” de Caicedo: una mirada desde la violencia basada en género

Kevin Castaño Macana[50]

Cali es toda mi vida y Cali sin su gente no puede existir.
Andrés Caicedo, 1963.

Introducción

Después de leer *El atravesado* de Andrés Caicedo fui y me senté en el rincón de mi cuarto, lo más lejos que pudiera de mis conocidos, y ahí me puse a hacer memoria para juntar las palabras que necesitaba para resistir a una ciudad como Cali. Así mismo, fue el recuerdo de aquel enero del 2019, cuando el noticiero informaba del feminicidio de Ledy Johana Morales, una mujer que había conocido en mi infancia y que para ese entonces a pesar de la distancia sentía su muerte muy cercana. Era mi primer año como docente y una estudiante me preguntaba sobre la violencia contra la mujer tras haber escuchado en las noticias sobre el feminicidio de Leidy Johana Morales. Entonces mi respuesta fue trabajar la cartilla de *No es hora de callar (2010)* de Jineth Bedoya Lima. El uso del lenguaje, el simbolismo y el papel de la mujer en el periodismo, el cómo hacer una noticia que debería no revictimizar al ser humano afectado fue uno de los retos profesionales y pedagógicos más complejos de mi vida. Más cuando me formé en una ciudad que me enseñó que es más fácil conocer a un sicario que a un escritor.

Desde ese entonces cada año me proponía leer con una mirada de género, sin ser un experto en él. Así un autor como Andrés Caicedo lo retomé por ser indispensable para la narrativa de la violencia en Cali. Además, por su cercanía con la juventud desencantada, en crisis existencial posiblemente rebelde ante la institución de la adultez, Caicedo seguía vigente, siendo una herramienta para abrir la discusión. Esta vez no hablaré desde un salón de clases, sino como un docente que se une a la denuncia de una sociedad que ha normalizado tanto la violencia hacia la mujer y la comunidad diversa. Un comportamiento que puede pensarse que se ha perpetuado en el tiempo. Por tal motivo, este texto tiene como objeto explorar la violencia de género en dos cuentos de Andrés Caicedo (*Besacalles* y *Maternidad*). De esta forma, se propone la profundización del trabajo realizado en el proyecto de grado como Licenciado en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Tolima a Distancia: *Reinterpretando a Caicedo, la ruta del vampiro.*

50. Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Tolima a Distancia - CAT Cali. Email: kcastanom@ut.edu.co

Violencia: Literatura, identidad y memoria

A lo largo del tiempo la correlación existente entre los conceptos de identidad y memoria es un tema que ha dado de qué hablar en la academia, por ejemplo: Malaver (2013) explora la relación de los conceptos desde la posición del historiador, la relevancia del hecho en la objetivización de la historia, y el escritor, quien reconstruye la historia. Mientras que Cruz (2017) observa la memoria a través del tiempo (pasado, presente y futuro), haciendo planteamientos colectivos e individuales, siendo el lenguaje el código de la memoria y el tiempo vive en movimiento. En este orden de ideas, el acto de la memoria es tan relevante en nuestra historia colectiva que se puede caer casi que falazmente en el pensar de que las personas quieren dejar huella, tal vez no ser olvidados, de ahí surge algunas ideas de Andrés Caicedo como: "*Si dejas obra, muere tranquilo, confiando en unos pocos buenos amigos*" (1975) o "*Cali es toda mi vida y Cali sin su gente no puede existir*" (1969). Es precisamente que se considera que la forma en que construimos y percibimos nuestra identidad personal y colectiva está intrincadamente ligada a nuestra capacidad de recordar y narrar nuestra historia.

> Particularmente la lectura de relatos, al ampliar las fronteras del juicio, contribuye al reconocimiento de la otredad, a la consolidación de la esfera democrática, de una memoria individual y colectiva que dé testimonio de lo que se es a partir de lo que se ha sido (Fonnegra, 2015, p. 263).

Por ejemplo, al leer a Caicedo se puede interpelar cómo construye al género en sus narrativas, siendo tan solo un joven de diecisiete años, escribe *Besacalles* introduciendo la historia de Martha, una mujer violada por doce hombres en Pance y la aceptación coercitiva de la sociedad que relega a ella a normalizar ese acto a cambio de ser parte de la gallada, proponiendo un debate que para aquel entonces ni se conocía en Cali: la violencia de género. En la misma historia nos presenta al primer travesti, protagonista, en la narrativa colombiana y en esta ocasión es la perspectiva de un joven escribiendo en 1969 sobre algo que hoy es parte del debate público y de la historia de muchos individuos, colectivos e incluso reivindicación de espacios y derechos.

Esto significa que la memoria y la identidad están atadas a un juego de interacción humana, es así que perder la memoria es un acto de desafecto, una barrera a la comunicación de la sociedad, sería un retroceso a la evolución de los territorios, incluso del Derecho, es ahí cuando hablamos que hemos sobrepasado nuestros límites mortales y la muerte se presenta como sinónimo de olvido. Desde esta perspectiva, surge la pregunta ¿cómo narraremos las historias de las mujeres que han sido violentadas? Una historia sin sujeto designa, así, lo impensable: tiempo vacío, tiempo muerto (Cruz, 2017, p. 23). ¿Qué es el tiempo, sin sujeto que lo use? ¿Qué es la identidad si no hay recuerdos? ¿Quiénes somos si no hubiera pasado? De ahí viene la importancia de recordar los nombres de aquellas personas que han sido olvidadas por la ciudad, pero sus familias las conservan en su corazón. Porque "*Cali sin su gente no puede existir*".

Es así como se puede decir que somos la historia que contamos, comenzamos a construir nuestra identidad a punta de nuestras narrativas, la identidad y memoria se entrelazan y se construyen en el contexto de las narrativas individuales y culturales. En la otra esquina el olvido termina siendo una sentencia previa porque estaríamos condenados a repetir la historia. Por qué cuántas mujeres pueden verse reflejadas en personajes como Martha de *Besacalles* (1969), Angelita de *El tiempo de la ciénaga* (1972), Patricia Simón de *Maternidad* (1974), María del Carmen de *¡Que viva la música!* (1975), entre otras.

> [L]a literatura no resulta así una actividad de ficción con nexos más o menos visibles con la realidad y la situación social en la que se inscriben sus historias, sino que es también un espacio de creación epistemológica, de conocimiento de la historia, la sociedad, la cultura o la política nacional" (Navarro, Marín & Balanta, 2025, p. 2).

Desde esta perspectiva, la identidad personal emerge como una construcción dialéctica entre lo vivido y la constante interpretación, es decir que la memoria no actúa como un archivo estático, sino como un mecanismo en constante transformación. Andrés Caicedo en ¡Que viva la música!, nos ilustra esta idea: "mi pasado es lo que haré este día" (p. 41) y "una canción que no envejece es la decisión universal de que mis errores han sido perdonados" (p. 51). La primera elimina la posibilidad de un archivo fijo, por el contrario, lo concibe como un acontecimiento que se actualiza en el presente. La segunda, más allá de la reinterpretación musical, ofrece una exención de la obligación que lo aqueja. Caicedo reinterpreta la memoria y reflexiona sobre la identidad, proponiendo que es un acto perpetuo de resignificación. Ahora bien, al leer su obra, la creación estética, puede considerarse que su literatura le concede la recompensa que él nunca recibió en vida.

Las narrativas personales que construimos a lo largo de nuestras vidas son una manifestación de esta dinámica. Cada vez que compartimos nuestras historias, seleccionamos y damos forma a los eventos que consideramos importantes, lo que influye en la proyección de nuestra imagen y en cómo la perciben. Estas narrativas son un medio a través del cual expresamos nuestra identidad. En ese orden de ideas, Cali es una ciudad que resiste, que está en cambio constante y se mueve desde el dolor que ha generado la violencia (feminicidios y otros tipos de violencia), sobre esto la literatura ha narrado mucho: Andrés Caicedo con *El atravesado* (1971 - 1974) nos presenta al joven que transita por la violencia en Cali; Carolina Mayo con *Sucumbir* (2020) nos presenta el odio a la diversidad sexual que todavía persiste en nuestros territorios; Pilar Quintana con *Violación* (2021) nos presenta el rostro más brutal de la violencia sexual infantil; Kevin Castaño con *La crónica de los mangones* (2025) nos recrea el mito del vampiro caleño que llevó a unos cientos de niños desaparecidos o muertos con signos de diferentes abusos sexuales. Desde esta perspectiva, parece que así dicha violencia puede que haya desfigurado nuestra identidad como caleños y que hoy sigue más vigente que nunca.

Entonces, qué pasará con el lector al leer el siguiente titular en los periódicos, sabiendo que ya no hablamos de ficción, sabiendo que ya no es una historia de Andrés Caicedo o de Pilar Quintana: *Identifican a mujer hallada dentro de un costal en el norte de Cali; estaba desaparecida desde hace una semana* (El País, 2026); *Iban a arreglar alcantarillas y se encontraron mujeres muertas: macabra historia enluta Cali* (Pulzo, 2025).

En conclusión, los conceptos de identidad y memoria están intrínsecamente relacionados y se construyen a través de narrativas personales y culturales. Nuestra identidad personal se forma a través de la selección y reinterpretación de recuerdos individuales, lo que influye en las historias que contamos sobre nosotros mismos. Además, nuestra identidad colectiva se fundamenta en la memoria colectiva de una sociedad, que se manifiesta en narrativas culturales compartidas. Es la razón por la que hoy pareciera que describimos una narrativa de la violencia en nuestros territorios. Comprender cómo estos conceptos se entrelazan es crucial para una comprensión más profunda de quiénes somos desde el yo y el Otro.

De “Besacalles” y “Maternidad” a la violencia basada en género

Para iniciar un breve resumen de los relatos para entrar en la discusión: en *Besacalles* nos relata la historia de un personaje que durante todo el relato se sugiere que es mujer (biológicamente hablando), sin embargo, al final descubrimos que es un travesti que voluntariamente entrega su cuerpo con placer en la orilla del Río Cali, en medio de su narración nos cuenta qué hacían las galladas en Pance y su cotidianidad. Mientras que *Maternidad*, el segundo relato es la historia de un padre adolescente que narra su conquista de la madre de su hijo y el fracaso que significó construir una familia, aunque el título dice: Maternidad, parece que la verdadera protagonista es Patricia Simón, la mujer que vive su embarazo temprano y la postergación de la crianza de su hijo o el abandono de su propia identidad.

Ahora bien, qué sabemos cómo lectores sobre el género, la literatura, el papel de la diversidad en la literatura. Según Melo (2020) al buscar palabras claves como género y literatura arrojan estudios que consideran que género es sinónimo de mujer o femineidad. Algunas preguntas que orientan el debate son: quiénes son las mujeres que han escrito, desde dónde escriben (Velazco, C. Accorsi, S. 2015); qué lugar ocupa la producción literaria femenina, evidenciando cómo se han ignorado las voces de las mujeres (Navia, 2009). En otros trabajos se describe la construcción de los personajes femeninos en la literatura (Melo, 2020, p. 9). Sin embargo, el asunto de género es más amplio que femineidad, en este punto es interesante aperturar las miradas hacia lo *Queer*.

> [E]l discurso queer está destinado a mostrar las bases del construccionismo sexual, a criticar y a rechazar el moldeamiento del comportamiento sexual del ser humano con base en su género, en las funciones tradicionales que de esta construcción se desprenden. Aboga, también, por el reconocimiento de la disidencia sexual y de la libre elección del gusto erótico como un acto autónomo de preferencia en el ser humano. Así rompe las normas y patrones socialmente establecidos, la tiranía del discurso heterosexual compulsivo del patriarcado y reclama el derecho individual de hacer con su cuerpo lo que a cada cual apetezca (Melo, 2020, p. 10-11).

En Colombia la producción de la literatura queer es secundaria, inexistente, ausente, tabú, mal vista. En la mayoría de los casos esta literatura es masculina (Melo, 2020, p.10). Sin embargo, al leer Besacalles y Maternidad de Andrés Caicedo tiene unas similitudes muy marcadas a aspectos de esta literatura emergente:

Por un lado, la ruptura con la heteronormatividad, mostrando personajes que se oponen a la identidad dentro de la normativa heterosexual. En este caso, se puede observar en “Besacalles” que la protagonista es un travesti que irrumpe en la tradición de la norma al poner en riesgo su propia vida al expresar su identidad. Dado que, en varias ocasiones dice que si su hermano se entera la mata, incluso, sus compañeros también la agreden dentro del intercambio social cotidiano. Pero en las noches en los alrededores del Río Cali, ella es quien manda, los jovencitos que se acercan a buscarla se doblegan a ella o simplemente se alejan. Mientras que, en el caso de Maternidad, Patricia Simón se aleja de sus deberes de madre como la criadora (desde una perspectiva heteronormativa), relegando esa labor al hombre, quien no desaprovecha para dejar en evidencia la ausencia de la madre en la crianza del niño. Al mismo tiempo, pareciera que pensara que no existe un papel formativo del hombre (padre) en la crianza del niño.

Por otro lado, la construcción de personajes principales LGBTIQ+, esto puede llevar a que el autor resista a las normas de sexo y sexualidad impuestas. En "Besacalles", sí existe una profundidad en la construcción de este arquetipo de personajes. La protagonista es un travesti, que tiene relaciones con jóvenes, mostrando una forma diferente de sexualidad a la que predominaba en los años sesenta en Cali. Mientras que, en Maternidad, nos alejamos de esa construcción y nos enfocamos en el problema social que es ser madre a temprana edad. Según el informe análisis estadístico LEE sobre Embarazo infantil y adolescente en Colombia (2022):

> En Colombia, para 2022, habitan 8.031.745 niños, niñas y adolescentes entre los 10 a 19 años, de quienes el 49,1% son mujeres (DANE-Proyecciones de población, 2022). En 2021, de los 612.228 nacimientos registrados en el país, el 18,2% fueron producto de embarazos de niñas y adolescentes entre los 10 y 19 años (DANE-EEV, 2022). Estos embarazos pueden tener impactos considerables en la vida de las niñas y adolescentes, como riesgos médicos de complicaciones durante el embarazo y el parto; así como efectos sobre la salud mental de la madre debido a que la niñez y la adolescencia es un periodo marcado por profundos cambios biológicos y psicosociales (p.1).

Esta situación deja entre líneas la necesidad de preguntarse sobre las relaciones sexuales que viven nuestros infantes. Dado que, para la época pareciera que fuera normal este tipo de relaciones. Al preguntarle a nuestros abuelos o padres la diferencia de edad o el embarazo a temprana edad era más común de lo que nosotros suponemos. Esta normalización por parte de la sociedad es una de las tantas razones por la que hoy termina siendo unos de los problemas sociales que nos aqueja:

> El número de nacimientos en madres que tienen de 10 a 14 años venía disminuyendo constantemente desde 2015, sin embargo, en el año 2021 se evidenció un incremento del 10% respecto al año anterior. Es decir que 2021 rompió la tendencia decreciente que venía de años atrás. El incremento de los nacimientos durante 2021 sugiere que las niñas y adolescentes estuvieron más expuestas a abusos y situaciones de violencia en sus hogares durante los confinamientos y cuarentenas decretadas para contener el coronavirus. En este sentido, para lo corrido del año 2022, la Fiscalía General de la Nación ha iniciado 18.327 investigaciones por abuso sexual contra menores, de las cuales el 84,0% corresponden a investigaciones en las que la víctima es una niña.

En este sentido a través de la literatura el autor resiste las normas de sexo y sexualidad impuestas, no como un discurso programático, sino como recordatorio de la realidad cultural, social y política en la que vivimos. En este orden de ideas, ambas historias están enmarcadas dentro del campo de acción de la violencia basada en género. Entendiéndose según la Fiscalía General de la Nación en su Protocolo de investigación de violencia sexual (2018) como: aquella dirigida contra una persona en razón del género que él o ella tiene, así como de las expectativas sobre el rol que él o ella debería cumplir en un grupo social (p. 14). En "Besacalles", nos encontramos frente a un personaje de la comunidad LGBTIQ+ quien se siente intimidado por sus conocidos y al final recibe una paliza del Pecoso.

> No sé cómo hizo, pero allí mismo me metió una zancadilla del tamaño de Cali, y fui a dar al suelo de lo más feo y ya lo tenía encima, y todo eso sin ver si venía

> gente. Pero yo no quise pensar en nada, pues todo iba muy bien y muy rico hasta que él metió la mano debajo de mi falda sin que yo pudiera evitarlo. Entonces quedó paralizado. Pero antes de que yo reaccionara me levantó agarrándome de los hombros y me arrancó la blusa y sacó los papeles y los algodones gritando que su vida era la vida más puta de todas las vidas, y dándome patadas en los testículos y en la cabeza hasta que se cansó. Cuando se fue, no sé si estaba llorando o se estaba riendo a carcajadas (Caicedo, 2020).

Situación similar puede describirse en el segundo cuento *Maternidad*, dado que, después del nacimiento del hijo del protagonista y Patricia Simón, esta última según el protagonista parece que abandona su belleza: Ella no quiso hacer gimnasia y le quedó una barriga arrugada muy fea, y los senos se le hincharon como brevas y después se le cayeron (p. 129). Es así que el lector se puede preguntar: ¿Qué es belleza? ¿Cuáles son los estándares de belleza de esa época y difiere con los de ahora? ¿Tendrá acaso el hombre derecho sobre el cuerpo de la mujer? ¿Qué papel juega la mujer en la familia?

> Butler concluye que el cuerpo como construcción cultural no se limita en esa denominación misma, sino en la escenografía y la topografía en que aquella tiene lugar (p. 49). Y es allí donde entonces encuentra explicación por qué en esa escenografía se excluye los cuerpos de las mujeres, de homosexuales y de otros grupos poblacionales que desafían la supuesta carencia de racionalidad y alma, atribuyéndole exclusivamente como rasgo de la masculinidad. En otras palabras, el cuerpo no es la materia que niega la diferencia sexual, sino que la incluye, y dentro de esta, naturalmente la de los homosexuales, cuerpos que en tanto son diferencia respecto al heterosexual, cuestiona la normalidad de los cuerpos heterosexuales (Navarro, Marín & Balanta, 2025, p. 53).

En Cali, según Hernández y Villegas (2025) se han presentado casos de transfeminicidios y crímenes de odio que permanecen invisibilizados en las categorías oficiales, evidenciando la necesidad de fortalecer los sistemas de registro unificados y de promover una política pública de seguridad con enfoque en la diversidad y los derechos humanos (Hernández & Villegas, 2025, p. 5). Además, según la Gobernación del Valle en su informe de estadísticas de violencia basadas en género del departamento del Valle del Cauca del 01 de enero al 31 de julio 2024 - 2025: El 40% de los municipios del Valle del Cauca presentan incrementos en violencia sexual (p. 10). Así mismo el informe sobre las estadísticas de violencia basadas en género del departamento del Valle del Cauca del 01 de enero al 31 de diciembre 2024 -2025: en la brecha de vulnerabilidad por orientación sexual se puede observar que la población homosexual sufre 13,3 veces más violencias que la población heterosexual (40 vs 3), revelando patrones discriminatorios sistemáticos que requieren políticas diferenciadas de protección (p.21). Ahora bien, lo planteado en esta perspectiva literaria es la ilustración de diversas violencias que viven las mujeres o la comunidad diversa. Por ejemplo, en lo corrido de 2026 se registran cuatro feminicidios en Cali. Estos datos corresponden a un balance preliminar con corte a los primeros meses del año (Diario Occidente, 2026).

> La zona oriente de Cali concentra el 57 % de los casos de violencia intrafamiliar y sexual registrados en 2024 (Observatorio de Seguridad, 2024), mientras que las comunas 13, 14, 15 y 21 tienen los niveles más bajos de acceso

> a servicios institucionales, razón por la cual se justifica la apertura con celeridad de la Casa Matria Oriente. Estas brechas se explican tanto por la falta de recursos como por la limitada capacidad de articulación entre entidades del orden local y departamental (Hernández & Villegas, 2025, p. 14).

Cuando se leen estas cifras es indispensable volver a la memoria de lo que se ha vivido en Cali: *Identifican a la mujer encontrada en un costal frente a una estación del MIO en Cali* (Diario Occidente, 2026); *Mujer fue asesinada de un disparo en Cali y su presunto feminicida intentó quitarse la vida* (RCN, 2026); *Feminicidio en Cali: Mujer con cuatro hijos fue asesinada por su expareja* (Serna, 2025). *Piden que cruel asesinato de la joven Lady Morales no quede impune en Cali* (El País, 2019).

> Los feminicidios se redujeron de manera significativa entre 2023 y 2025, pasando de 13 a 2 casos registrados. Sin embargo, los homicidios dolosos contra mujeres y los delitos sexuales aumentaron de manera sostenida. En particular, los delitos sexuales pasaron de 553 casos en 2023 a 689 en 2025. Adicionalmente, los casos de violencia intrafamiliar en donde las mujeres fueron víctimas también aumentaron de forma alarmante, pasando 3.338 casos en 2023 a 5.880 en el año 2025 (Hernández & Villegas, 2025, p. 3)

A modo de conclusión, la literatura nos permite explorar y reflexionar sobre nuestra vida y sociedad a través de los personajes con los que nos identificamos, teoría que ha sostenido desde Aristóteles (Fonnegra, 2013) a Nussbaum (Tienda Palop, 2015), se entiende la carga en emociones que la literatura puede aportar al individuo. Tanto escritores como lectores pueden reflexionar sobre sus identidades personales en relación con las experiencias de los personajes ficticios y la relación que esos personajes tienen con casos de la vida real, como si no existiera una delgada línea que separe la ficción de la realidad material que viven los caleños. Entonces, es menester volver a la lectura de los cuentos de Caicedo, para hacer memoria de las micro expresiones que poco a poco han normalizado: delitos sexuales, violencia intrafamiliar y homicidios dolosos contra la mujer. En conjunto, estas narrativas evidencian la capacidad de Caicedo para trazar una cartografía social en Cali, abriendo un debate en 1969 que hoy es imposible ignorar: la violencia de género. Por lo tanto, la literatura no se limita a ser un testimonio pasivo: constituye un acto político de memoria y resistencia.

Referencias bibliográficas

Cruz, Manuel. 2017. *De la memoria y el tiempo*. En Escritos sobre Memoria, Responsabilidad y Pasado (pp. 19 - 28). Universidad del Valle, Programa editorial.

Diario Occidente. Identifican a la mujer encontrada en un costal frente a una estación del MÍO en Cali. *Diario Occidente*. 2026, mayo 28.

Diario Occidente. Encienden alarmas para evitar repunte de los feminicidios en Cali. *Diario Occidente*. 2026, abril 15.

Fonnegra Osorio, C. P. (2013). Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica. *Katharsis*—ISSN 0124-7816, No. 16, pp. 245-265. Julio - diciembre de 2013. Envigado, Colombia.

Gardeazabal, Gustavo. Iban a arreglar alcantarillas y se encontraron mujeres muertas: macabra historia enluta Cali. *El Pulzo*. 2025, noviembre 13.

Gobernación del Valle del Cauca. Estadísticas de violencia basadas en género del departamento del Valle del Cauca del 01 de enero al 31 de diciembre de 2024 - 2025. *Observatorio de Género del Valle del Cauca*, 2026.

Gobernación del Valle del Cauca. Estadísticas de violencia basadas en género del departamento del Valle del Cauca del 01 de enero al 31 de julio de 2024 - 2025. *Observatorio de Género del Valle del Cauca*, 2026.

Hernández, María; Villegas, Mariana. (2025). Claves para la acción: Violencias de género en Cali. *Observatorio para la equidad de las mujeres. Universidad ICESI*.

Kevin Castaño Macana. (2025). Reinterpretando a Caicedo: Resistir es vivir. *Revista Ideales, otro espacio para pensar*. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 77-83

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *Informe* No. 65. Embarazo infantil y adolescente en Colombia

López, W. (1994). *La ciudad en la narrativa de Andrés Caicedo*. En L.M. Giraldo (Ed.), La novela colombiana ante la crítica 1975-1990, (pp.42-56). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano.

Malayer, Nancy. (2017). *Hallazgos* / Año 10, N.º 20 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 35-47

Navarro Mejía, D., Marín, S., & Balanta Castilla, N. (2025). **Representaciones literarias de mujeres, negros y afros**. Instituto para la Paz – Universidad Distrital.

Navia, C. (2009). *Las historias literarias colombianas y los estudios de género*, (8), 43-51.

Noticias RCN. Mujer fue asesinada de un disparo en Cali y su presunto feminicida intentó quitarse la vida. *Noticias RCN*. 2026, febrero 10. Extraído de:

Redacción. Identifican a mujer hallada dentro de un costal en el norte de Cali; estaba desaparecida desde hace una semana. *El País*. 2026, mayo 28.

Serna, Carol. Feminicidio en Cali: Mujer con cuatro hijos fue asesinada por su expareja. CW+. 2025, julio 01.

Silva Vallejo, Fabio & Guzmán Hoyos, Angélica. Conflicto, identidad y crítica de la memoria en Colombia. *Tabula Rasa* [online]. 2018, n.29, p.229-244. ISSN 1794-2489. https://doi.org/10.25058/20112742.n29.11.

Tienda Palop, L. (2015). "El papel de las emociones y la literatura en la deliberación pública: la figura del equilibrio perceptivo de Martha C. Nussbaum". *Arbor,* 191 (773): a241. doi: http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3011

Velazco, Carmiña. Accorsri, S. (2015). *Género, discurso, textos, representaciones*. (U. del Valle, Ed.). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Referencia

Kevin Castaño Macana. "***Besacalles" y "Maternidad" de Caicedo: una mirada desde la violencia basada en género***
"Cali es toda mi vida y Cali sin su gente no puede existir" – Andrés Caicedo, 1963.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 142-150

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

La era digital del análisis del discurso: una mirada a través de los idiomas y la inteligencia artificial

Cindy Garzón Monroy[51]
Freddi Esfaide Cifuentes Mejía[52]

Más allá de los acontecimientos relevantes de la historia, existe un fenómeno silencioso pero implacable: la revolución tecnológica y su impacto en la humanidad.

Desde esta mirada, el proyecto de investigación *Análisis del discurso y enseñanzas de lenguas en la era de la inteligencia artificial* de Carrió Pastor, M. L., & Ureña Tormo, C. (Eds.). (2025). Horizontes-Universidad.

La temática apunta a desarrollar la primera investigación intergeneracional sobre una comunidad arbëresh (italo-albaneses) en la que se busca que la lengua como idioma dentro de un análisis del discurso, junto con la integración de la inteligencia artificial (IA), permita que estas comunidades logren interactuar por medio del discurso oral y escrito, haciendo uso de las redes sociales junto con la IA para socializar, pensar y realizar actividades diarias tanto personales como académicas.

De esta manera, este proyecto investigativo se divide en dos secciones macro. La primera sección, titulada "Análisis del discurso en la era de la inteligencia artificial", implementa el estudio de la lengua a partir de medios digitales. La segunda sección, "Estudios sobre la enseñanza de lenguas en la era de la inteligencia artificial", en la que se presentan herramientas que permiten un fácil acceso al uso de la comunicación verbal y no verbal, abarcando espacios en el campo lingüístico en lengua materna (L1) y en lengua extranjera (L2).

De modo que, en la primera sección, se evidencia cómo la exploración digital ha facilitado que fenómenos como las nuevas minorías (la lengua oral y el discurso político en las redes sociales) junto con la utilización de herramientas como ChatGPT para intérpretes y los desafíos de la traducción automática sean abordados a partir de la inteligencia artificial para corregir, planificar y producir textos de toda índole, abarcando todos los escenarios comunicativos y educativos.

Así mismo, en la segunda sección se presenta la llegada de la inteligencia artificial (IA), y el estudio del discurso a partir del uso de la comunicación verbal y no verbal, para comprender y construir el lenguaje en diferentes contextos sociales, culturales y políticos. Accediendo a los análisis, las ideas y los procesos que se requieren para hacer uso de una lengua de manera inmediata, diaria y permanente mediante herramientas y plataformas de IA

51. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, IDEAD – Universidad del Tolima
52. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, IDEAD – Universidad del Tolima

que automatizan la revisión, la transcripción y la interpretación del discurso, abriendo paso a nuevas oportunidades en la investigación y en el campo educativo.

Siendo así, el campo de la lingüística ha reconocido un enfoque en el lenguaje, modelando los procesos del habla y la comprensión, lo que a su vez proporciona el acceso al conocimiento y la enseñanza de idiomas, generando soluciones concretas que benefician la educación, la comunicación y la inclusión gracias al uso de la IA.

Por lo tanto, el empleo de la IA permite que las diversas lenguas puedan contar con su complemento, propuesta, metodología y retos, poniendo de manifiesto distinciones en la personalización del aprendizaje, la retroalimentación instantánea y la generación automática de contenidos educativos. Sin embargo, aún se evidencian vacíos en el factor cultural y en los procesos críticos y reflexivos frente a un tema en general.

Por otra parte, desde el trabajo de investigación se manifiesta que la IA no solo facilita el acceso a consultas, correcciones, y actividades interactivas, sino que también potencia la motivación y el dinamismo en la enseñanza del español en el proceso discursivo en las lenguas italo-albanesas.

Desde esta perspectiva, se presenta el Metaverso aplicado al español como lengua extranjera (ELE), el cual es un entorno virtual e inmersivo en 3D que ofrece una experiencia educativa en la adquisición del léxico y aumenta el interés del alumnado al situarlo en contextos comunicativos reales y significativos, facilitando el aprendizaje del idioma en un proceso más interactivo, contextualizado y motivador.

Finalmente, todos los capítulos elaborados en las dos secciones muestran de manera condensada que esta publicación académica fue revisada para garantizar su calidad, mostrando las ventajas y desventajas que tiene la IA en lo que concierne a su precisión, apoyo docente e innovación, así como sus riesgos en cuanto a los errores culturales y la falta de criterio crítico. Esto permite que el lector conozca los aportes novedosos para la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas en la era digital, que contribuyan de manera significativa en los procesos académicos y metodológicos de los docentes en el aula de clase.

Referencias bibliográficas

Carrió Pastor, M. L., & Ureña Tormo, C. (Eds.). (2025). *Análisis del discurso y enseñanzas de lenguas en la era de la inteligencia artificial.* Octaedro.

Referencia

Cindy Garzón Monroy & Freddi Esfaide Cifuentes Mejía. ***La era digital del análisis del discurso: una mirada a través de los idiomas y la inteligencia artificial.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 151-152

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Entre el recuerdo y el olvido: La novela colombiana retratando la historia de un país

Valeria Valentina Sarabia Vargas[53]
Angie Paola Beltrán Cruz[54]

Tres Temas de la Novela Colombiana Contemporánea es un texto que en el recorrer de sus páginas logra abordar de forma penetrante y clara temas fundamentales que en su momento marcaron la historia de la novela colombiana, recalcando cómo algo que no tenía relevancia terminó retratando más que simples palabras, captando cada una de las contradicciones, tensiones, aciertos, desaciertos y dinámicas que envuelven la historia y la identidad del país a través de elementos que, en su momento, se consideraron 'menores'. Aquí, los licenciados en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima, Leonardo Monroy Zuluaga, Pedro Yohandris Giraldo Sánchez y Julio César Cárdenas Osorio, se enfocaron en tres aspectos cruciales: dos episodios de la historia colombiana (la toma del Palacio de Justicia y la participación de tropas en la guerra de Corea), las complejidades de las relaciones sentimentales y el papel de la memoria y el olvido en la narrativa; analizándolos mientras que hacen un barrido en la literatura histórica mediante el género de la novela y la crítica social, que se entrelazan con la cultura y el contexto del país, en donde se logra abordar aspectos íntimos de las relaciones personales, al tiempo que se conecta con las realidades sociales y políticas, dejando atrás la idea de tratar dichos temas aisladamente.

Por ello, este libro publicado en el 2023 bajo el sello editorial de la Universidad del Tolima, cuenta con una extensión de 96 páginas repartidas en tres capítulos, cada uno bajo la autoría de uno de los licenciados, con su respectiva portada con ilustración y separadores con diseño geométrico de líneas diagonales repetitivas, similares a un zigzag; se analiza y discute obras de otros autores colombianos contemporáneos, explorando cómo estos reflejan entre sus líneas temas históricos, sociales y sentimentales que hacen parte esencial de lo que sería y es la identidad y memoria histórica-colectiva de Colombia.

El primer capítulo, titulado Dos episodios de la historia de Colombia, redactado por Leonardo Monroy Zuluaga, abre la puerta a la retrospectiva de dos eventos significativos que marcaron la historia del país: la toma del Palacio de Justicia en 1985 y la participación de tropas colombianas en la Guerra de Corea en 1952, momentos que fueron retratados e interpretados en la literatura presentando para su consideración las implicaciones políticas y sociales de los conflictos y cómo la narrativa contribuyó a la reflexión sobre la identidad nacional y los traumas colectivos. Todo esto a través de un análisis de las novelas *Once días de noviembre*

53. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, Universidad del Tolima - IDEAD
54. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, Universidad del Tolima - IDEAD

de Óscar Godoy, en donde retrata mediante diversas voces y perspectivas el primer hecho, enfatizando en el sufrimiento y tensión vivida por las víctimas; y *Mambrú* de R. H. Moreno Durán, libro en donde se cuestiona la historia escrita y se invita a considerar el papel que jugó en su momento Colombia y que hoy por hoy juega en los conflictos internacionales, al tiempo que se reflexiona sobre las consecuencias que estas acarrean en la construcción de la identidad. Estas dos obras abordadas en esta parte del texto buscaban provocar nuevas inquietudes y una mirada crítica a la historia, memoria colectiva e identidad.

Por su parte, el segundo capítulo, titulado Las relaciones sentimentales: un campo de diversas aristas, escrito por Julio César Cárdenas Osorio, aborda cómo el amor es una base de las relaciones, que se convierte en un acto interrumpido por la brevedad. Hay una correlación entre el deseo y la pasión; todo esto haciendo un análisis en la novela *El arreglo* de Óscar Godoy (2008), en donde se cuenta la historia de Felipe y Laura, personajes que hacen el pacto de tener encuentros sexuales dejando a un lado el apego emocional. Esta cuestión se ve interrumpida cuando la protagonista comienza a mostrar sentimientos hacia el joven, quien, en un principio, se mostraba reacio, pero poco a poco se va apartando del hedonismo, lo que conlleva a que ambos trasciendan las motivaciones sexuales hasta convertirlas en una conexión espiritual. Con relación a esto, se hace una mirada en las diferentes percepciones del amor que se han tenido a lo largo del tiempo, citando a varios autores para apoyar la idea de que, en las relaciones contemporáneas, hay una tensión entre lo duradero, entendido como lo tradicional y lo efímero, característico de las relaciones modernas. Se desarrolla una reflexión en torno a las dinámicas que representan el amor en un contexto en donde la sociedad enaltece la libertad y lo superficial, al tiempo que desvaloriza el compromiso y la dependencia.

Ahora bien, en el tercer y último capítulo que se titula Entre el recuerdo y el olvido, escrito por Pedro Yohandris Giraldo Sánchez, se hace un análisis del papel de la memoria en la novela *Las reputaciones* de Juan Gabriel Vásquez, en la cual se muestra cómo la vida de un caricaturista llamado Mallarino se ve impactada por una mujer de su pasado que lo visita y le hace cuestionar sus recuerdos cuando le cuenta que fue violada por un hombre llamado Cuéllar; un hecho oscuro que tendrían que recordar juntos. De esta manera, se aborda la memoria como un proceso histórico que no es la representación pura del pasado, sino que juega entre lo imaginario y lo real, en donde trata de manifestar una parte de lo que ha sucedido y toma fragmentos de historias de otros. El pasado puede ser reinterpretado y moldear la identidad. El apartado hace un acercamiento a los fallos de la memoria, pesos del pasado y cómo los recuerdos están condicionados por los de otros, lo que se entiende como memoria colectiva, recordando lo que no nos pertenece y está oculto.

Este libro destaca por el análisis que realiza de forma profunda y crítica de las novelas colombianas, todo esto a través de la revisión de obras ya publicadas; reflexionando alrededor de las percepciones del amor que se han tenido a lo largo del tiempo y la relación entre la memoria colectiva y la individual, siendo por ello ideal para académicos, docentes, investigadores y lectores apasionados por entender cómo la literatura colombiana por medio de su simbolismo y complejidad llega a reflejar y cuestionar muchos puntos de la historia, las relaciones sociales y la memoria colectiva, a tal punto de plantear cuestionamientos y despertar la necesidad de reflexión sobre hechos pasados, presentes y lo que está por venir.

Para finalizar, el texto *Tres temas de la novela colombiana contemporánea*, a pesar de solo llevar un año en publicación, puede

llegar a considerarse un material significativo para el análisis de la narrativa colombiana contemporánea, puesto que los autores presentan bases fijas para la construcción de una reflexión sobre el papel que juega hoy por hoy la literatura en la interpretación de la realidad.

Referencias bibliográficas

Monroy Zuluaga, L., Giraldo Sánchez, P., y Cárdenas Osorio, J. (2023). *Tres temas de la novela colombiana contemporánea* (1ª. Ed.). Sello Editorial Universidad del Tolima.

Referencia

Valeria Valentina Sarabia Vargas & Angie Paola Beltrán Cruz. ***Entre el recuerdo y el olvido: La novela colombiana retratando la historia de un país.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 153-155
Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad

Frank Sebastián Guarnizo[55]
Paola Andrea Rodríguez Triviño[56]

La siguiente reseña aborda el libro *Tecnología y Educación en las Sociedades del Conocimiento: Un Enfoque Multidisciplinario*, de los autores José Manuel Jiménez Rodríguez (director y coordinador) y Juan Richard Ruiz Díaz Benítez (coordinador), de la Universidad de Granada, publicado en 2025 por la editorial DYKINSON, S.L. El libro está distribuido en 14 capítulos, en los cuales participaron diferentes autores en la elaboración individual de cada uno; por lo cual, cuenta con 32 académicos que, a partir de sus investigaciones multidisciplinares, reflexionan sobre la tecnología y la educación en las sociedades del conocimiento.

La presente reseña integra las ideas planteadas identificando aspectos en común entre los capítulos, para construir un hilo conductor que evidencie el argumento central de la obra. Así, el libro refleja problemáticas en sectores como la salud, la sociedad y la educación, que buscan ser abordadas mediante el uso de las tecnologías. La lectura invita a una reflexión crítica sobre la influencia de la tecnología en diversos aspectos de la sociedad actual, mostrando tanto sus ventajas como los retos éticos y sociales que plantea.

Procediendo con el análisis, la reseña abordará los capítulos I al VII y, posteriormente, los capítulos VIII al XIV, con el propósito de considerar los aspectos más específicos e importantes de la lectura.

En el capítulo I, se destaca la importancia de la tecnología como herramienta de apoyo para las personas con discapacidad. Esto se logra, sobre todo, mediante aparatos auditivos que favorecen la inclusión, el cuidado personal y un envejecimiento activo. El capítulo evidencia cómo la tecnología puede contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y promover una mayor participación social de las personas en condición de vulnerabilidad, según Jiménez y Martínez (2023).

El capítulo II analiza cómo la inteligencia artificial está transformando las ciencias de la salud. A diferencia del capítulo anterior, también aborda aspectos relacionados con la ética, la privacidad y la seguridad de la información. Asimismo, se subraya la necesidad de establecer lineamientos claros para el uso de estas tecnologías, como señalan Schutte y otros (2023).

El capítulo III se centra en la calidad del servicio de taxi universitario. En este contexto, se destaca que la seguridad y la empatía constituyen factores fundamentales para la satisfacción de

55. Maestrante en pedagogía y mediaciones tecnológicas, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.
56. Maestrante en pedagogía y mediaciones tecnológicas, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.

los usuarios, según Herrera (2023). Por otra parte, la investigación analiza los elementos que influyen en la percepción que los estudiantes tienen sobre el transporte utilizado para sus actividades académicas y cotidianas.

Del mismo modo, el capítulo IV se centra en la identidad digital académica y en la necesidad de fortalecer las competencias digitales de docentes e investigadores, aspecto esencial en la educación actual (Zamora y Abarca, 2024). Finalmente, los capítulos V, VI y VII relacionan las TIC con la enseñanza del idioma inglés, las habilidades gerenciales y los procesos psicosociales en la educación. Estos capítulos muestran cómo la transformación digital impacta directamente la educación, las interacciones sociales y el desarrollo profesional, al tiempo que evidencian problemáticas como la brecha digital y las desigualdades en el acceso a la tecnología.

Los capítulos VIII al XIV coinciden en que el uso de las tecnologías constituye una herramienta que facilita el desarrollo de diferentes trabajos, estrategias o aplicaciones. Asimismo, los estudios presentan procesos metodológicos que sirven como guía para el desarrollo de investigaciones en diversos contextos.

Además, los capítulos comparten una estructura similar, compuesta por introducción, metodología, objetivos, resultados y conclusiones, lo que permite al lector comprender con mayor claridad el contenido expuesto e identificar sus posibles aplicaciones.

Para concluir, el libro resulta especialmente relevante para lectores interesados en el uso de tecnologías y programas orientados a facilitar tareas y aportar soluciones a diversas problemáticas, mediante un enfoque multidisciplinario sustentado en procesos rigurosos de investigación.

Asimismo, la obra permite comprender cómo la tecnología se ha convertido en un elemento fundamental para la transformación de distintos ámbitos sociales, educativos y de la salud. A través de los diferentes estudios presentados, se evidencia que la innovación tecnológica no solo ofrece herramientas para optimizar procesos, sino que también plantea desafíos relacionados con la inclusión, la ética y el acceso equitativo al conocimiento. De este modo, el libro constituye un aporte significativo para investigadores, docentes y profesionales interesados en analizar el impacto de las tecnologías en las sociedades del conocimiento y en la búsqueda de soluciones a problemáticas contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Jiménez Rodríguez, J. M., & Ruiz Díaz Benítez, J. R. (Coords.). (2025). *Tecnología y educación en las sociedades del conocimiento: un enfoque multidisciplinario*. Editorial DYKINSON, S.L.

Referencia

Frank Sebastián Guarnizo & Paola Andrea Rodríguez Triviño. ***El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 156-157

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Universidad del Tolima

Conocimiento que transforma

INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

