

PRESENCIAS SABERES Y EXPRESIONES

REVISTA SOBRE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES

Dossier: Sobre las presencias, los saberes, y las expresiones académicas en las artes y las humanidades



Vicerrectoría de
INVESTIGACIONES

E-ISSN:2745-0996

Revista Presencias, Saberes y Expresiones
Revista sobre las Artes y las Humanidades

Facultad de Artes y Humanidades

E-ISSN 2745-0996

Volumen 1, Número 2

Dossier: Sobre las presencias, los saberes, y las expresiones académicas en las artes y las
humanidades

Universidad de Pamplona
Pamplona, Norte de Santander
2021
Copyright: Universidad de Pamplona

Revista Presencias, Saberes y Expresiones
Revista sobre las artes y las humanidades
Volumen 1, Número 2
Sello Editorial Universidad de Pamplona

DIRECTIVOS

Rector

Dr. Ivaldo Torres Chávez

Vicerrector Académico

Dr. Oscar Eduardo Gualdrón Guerrero

Vicerrector de Investigaciones

Dr. Aldo Pardo García

Decano Facultad de Artes y Humanidades

Dr. Henry José Cáceres Cortés

Director de la Revista

Dr. Jesús Augusto Castro Turriago

Editor

Mg. Oscar Javier Cabeza Herrera

Revisora de Estilo

Mg. Johanna Marcela Roza Enciso

Diseño

Maestro Albán Augusto Blanco Luna

Diagramación

Silvia Ivanna Bohórquez Camacho

Traductor

Lic. Michael Johanny Villareal Ruiz

Fotografía Banco de Elegibles

Alban Blanco Luna

Jesús Augusto Castro Turriago

José Jacinto Gelvez Ordoñez

Fabián Molinares Amarís

Roberto Blanco Barrera

Henry José Cáceres Cortés

Oscar Javier Cabeza Herrera

Coordinador General

Mg. Sergio Alexander Hoyos Contreras

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jesús Augusto Castro Turriago, Universidad de Pamplona
Mg. Johanna Marcela Rozo Enciso, Universidad de Pamplona
Mg. Oscar Javier Cabeza Herrera, Universidad de Pamplona
Maestro Alban Augusto Blanco Luna, Universidad de Pamplona

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Nydian Janeth Contreras Rodríguez - Universidad Pontificia Bolivariana - Bucaramanga
Mg. Alexis C. Finet - Florida State University - USA
Dr. Denix Alberto Rodríguez Torres - Universidad Santo Tomás - Bucaramanga
Dr. Efraín Andrés Hoyos Escobar - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Tunja

ÁRBITROS PARA ESTE NÚMERO

Dra. Hingrid Camila Pérez - Universidad de San Gil
Mg. Vivianne Asturizaga - Florida State University - USA
Mg. Oscar Giovanni Parra Muñoz - Universidad del Tolima - Ibagué
Mg. Pablo Emilio Almares Blanco - Inst. Univ. Bellas Artes y Ciencias de Bolívar - Cartagena.

Edición Digital
Universidad de Pamplona
Pamplona, Norte de Santander
Facultad de Artes y Humanidades
Carrera 4 # 4-38 – Casona
Tel. 5685303 ext.: 223 - 225
Copyright Universidad de Pamplona
www.unipamplona.edu.co
Correo Electrónico
revistapse@unipamplona.edu.co

CONTENIDO

Puertas del Arte Alban Blanco Luna	7
Presentación Henry José Cáceres Cortés	8
Acerca del presente número de la Revista Presencias, Saberes y Expresiones Jesús Augusto Castro Turriago	9
Segmented and interleaved practice: an effective path to develop technique and musicianship Danilo Mezzadri	11
Práctica segmentada e intercalada: un plan efectivo para desarrollar técnica y musicalidad Danilo Mezzadri	16
Prácticas artísticas para la educación de las emociones en la escuela primaria Gloria Valencia Mendoza, Lilia Adriana Castañeda Mosquera, Sergio Gabriel Correa Moreno, Andrés Oswaldo Crespo Ramírez	22
Descripción del proceso de resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado del programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona Ruby Socorro Jaimes Ramírez	41
Construcción e implementación de material educativo universitario a partir de expresiones musicales tradicionales Sergio Andrés Torres Ruiz	56

Historia, mujer y ciudadanía: la conquista del derecho al sufragio femenino en Venezuela (1928-1948)	68
Carmen Paola Coy Soto, Mariagni Andreina Villasmil Diaz	
Apuesta hacia la reelaboración de la comprensión del encerramiento carcelario mediante la metáfora	85
Joaquín Andrés Gallego Marín, Ángela María Henao Mejía	
Las estaciones op. 37 bis de Piotr Ilich Tchaikovsky	103
Andrea Buitrago Quiñonez	
El papel del arte: nuevo paradigma en la construcción del conocimiento	120
Lorena Mancera Parra	

Puertas del arte

Alban Blanco Luna

La casona de la Universidad de Pamplona es un lugar en donde el arte es protagonista, sus salones, patios y pasillos son ambientados con pinturas, música y toda clase de expresiones artísticas.

Maestros y alumnos se esfuerzan cada día en la búsqueda de nuevas interpretaciones artísticas, usan notas, acordes, formas, colores, escritos, entre otros, para transmitir a las personas nuevas lecturas de la realidad y, de esta manera, puedan percibir aquello que nos hace diferentes como especie y que

ha sido un elemento fundamental en la construcción y reconstrucción de civilizaciones enteras.

Es por ello, que la Revisa Presencias, Saberes y Expresiones toma como insignia las puertas de la casona que se ofrece a todos los interesados en el conocimiento artístico, aquel que se entreteje dentro de nuestra alma mater y lo lleva al lugar donde cobra fuerza y sentido, a la sociedad.

Alban Blanco Luna

Maestrante en Gestión de Proyectos Informáticos de la Universidad de Pamplona. Maestro en Artes Visuales y docente de la Universidad de Pamplona.

Presentación

Henry José Cáceres Cortés

Desde su fundación el 16 de julio del año 1999, la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona, ha mantenido sus labores académicas ininterrumpidas y durante su quehacer cotidiano se han propiciado nuevas realidades y resignificaciones. Una de ellas ha sido la iniciativa de los integrantes de la colectividad académica, quienes determinaron, después de innumerables deliberaciones, que se debía constituir un espacio para poner en consideración de la comunidad científica, la producción que se edifica constantemente en los ejercicios investigativos anidados en las diferentes disciplinas que hacen parte de nuestra Facultad; siendo las cosas así, se programa entonces la puesta en marcha de la revista científica y académica: *Presencias, Saberes y Expresiones*, cuyo objetivo primordial es proveer mediante publicaciones periódicas, la disposición de artículos

científicos de alta calidad, para los lectores inquietos por la diversidad de categorías de análisis que se ofrecen en estos escritos producidos por investigadores, locales y nacionales. Así mismo, este espacio se enfoca en: facilitar el acceso a la información proveniente del quehacer intelectual que se realiza al poner en escena todo lo concerniente a los procesos curriculares, de enseñanza y aprendizaje de los programas de pregrado y posgrado. Además, y sin duda alguna, el destino de nuestra revista será satisfacer las necesidades de divulgación, documentación y promoción de todas las actividades que emergen por tradición en los espacios universitarios dignos de ser expuestos ante la sociedad del conocimiento.

Henry José Cáceres Cortés
Doctor Mención en Educación Superior, Magíster en Gestión de Calidad la Educación, Especialista en Educación, Arte y Folclor, Especialista en Proyectos Informáticos, Pregrado en Ciencias de la Educación, y Director del Grupo de Música, Educación, Cultura y Sociedad.

Acerca del presente número de la Revista Presencias, Saberes y Expresiones

Jesús Augusto Castro Turriago

La Revista Presencias, Saberes y Expresiones (PSE) es una revista abierta y arbitrada que se gesta en el año 2020 por iniciativa del decano de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona, Dr. Henry José Cáceres Cortés, y que se desarrolla gracias al esfuerzo en conjunto de un grupo de académicos que se desempeñan como profesores de diferentes programas de la Facultad de Artes y Humanidades.

Desde su concepción, la revista PSE pretende organizar, sistematizar y circular el conocimiento especializado en las áreas de las artes y las humanidades, consolidándose como un espacio canalizador de la producción investigativa de la comunidad académica de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona. También, la revista PSE se estructura como un medio de contextualización que contribuye con publicaciones que nutren el estado del arte, promoviendo y difundiendo la producción intelectual de académicos nacionales e internacionales.

Así, la revista PSE servirá como un medio para materializar reflexiones, vanguardias, posturas, e investigaciones en las artes y las humanidades mediante la publicación de documentos serios e informados que se caractericen por su calidad técnica y estética.

El segundo número de la revista PSE incluye siete artículos seleccionados por convocatoria nacional abierta y arbitrada. Los artículos seleccionados son productos desarrollados en los campos de la educación, las humanidades, la música y las

artes. Las temáticas que exploran los artículos seleccionados incluyen tópicos como, por ejemplo, en el campo de la educación, experiencias reflexivas sobre la violencia escolar, la educación emocional y diversas habilidades que “se abordan a través de las prácticas artísticas y lúdicas desde el enfoque socioafectivo[...]...” (Valencia Mendoza et al, 2021, p. 22). En el campo de las humanidades se abordan dos tópicos; el primero, explora descriptivamente la resiliencia presente en estudiantes de la Universidad de Pamplona, específicamente aquellos enrolados en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. El segundo, es un análisis histórico que “resalta la participación de la mujer como sujeto histórico y figura determinante [...] en la conquista del derecho al sufragio femenino [...]” (Coy y Villasmil, 2021, p. 68). En música también se encuentran dos tópicos: el primero explora el desarrollo de un método para la enseñanza del bajo eléctrico a través de estilos del folclor musical colombiano, mientras que el segundo realizó un estudio reflexivo sobre el ciclo de 12 piezas titulado *Las Estaciones Op. 37 bis*, escrito por el compositor ruso Piotr Ilich Tchaikovsky, visto desde la perspectiva interpretativa de la autora del artículo. En el campo del derecho, se encuentra un artículo que “indaga por la ampliación de sentido de la experiencia humana con las dinámicas sociales que conforman metáforas vivas de los internos del establecimiento penitenciario.” (Gallego y Henao, 2021, p. 85).

Jesús Augusto Castro Turriago

Doctor en Artes Musicales - Universidad del Sur de Mississippi, Magíster en Música - Universidad del Sur de Mississippi, Licenciado en Música Conservatorio del Tolima, Director de la Revista Presencias, Saberes y Expresiones de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona, jesus.castro3@unipamplona.edu.co

Por último, en el campo de las artes, se aborda el tópico titulado *El papel del arte en la construcción del conocimiento* documento enfocado desde las experiencias académicas propias de la autora, en conjunto con contribuciones conceptuales y aportes de diversos autores y sus prácticas pedagógicas en el área de acción mencionada previamente. En adición, para el presente número tenemos como articulista invitado al Dr. Danilo Mezzadri, Profesor de la Universidad del Sur de Mississippi. El articulista invitado realiza una documentación sobre su experiencia pedagógica e investigativa a través de la inclusión de un sistema de estudio musical desarrollado por él dentro de sus rutinas de estudio personal al denomina *práctica segmentada e intercalada*.

La publicación del segundo número de la Revista Presencias, Saberes y Expresiones de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona se adscribe a las políticas y normativas de investigación internas cuyos procesos son liderados por la

Vicerrectoría de Investigaciones en cabeza del Dr. Aldo Pardo García, además de los procesos liderados por la Vicerrectoría Académica bajo el liderazgo del Dr. Oscar Eduardo Gualdrón Guerrero. También, es un producto resultado del Plan de Desarrollo Institucional liderado por el rector de la Universidad de Pamplona, Dr. Ivaldo Torres Chávez. La presente publicación se realiza gracias al apoyo del decano de la Facultad de Artes y Humanidades, Dr. Héñry José Cáceres Cortés, y su equipo de trabajo; al Comité de Investigaciones de la Facultad de Artes y Humanidades CIFA, a la Vicerrectoría de Investigaciones, al Editor en Jefe, Mg. Oscar Javier Cabeza Herrera, a la revisora de estilo Mg. Johanna Marcela Rozo Enciso, y al Coordinador General, Prof. Sergio Alexander Hoyos Contreras. Como director a cargo del proceso de gestión editorial de la Revista Presencias, Saberes y Expresiones, se presenta a la comunidad académica el segundo número de la revista de la Facultad de Artes y Humanidades.

Segmented and interleaved practice: an effective path to develop technique and musicianship

Danilo Mezzadri

danilo.mezzadri@usm.edu

The University of Southern Mississippi

Código ORCID 0000-0001-5064-1349

Fecha de Postulación: 1, noviembre, 2021

Fecha de Aceptación (exclusivo para pares): 25, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Mezzadri, D. (2021). Segmented and interleaved practice: an effective path to develop technique and musicianship. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 1(2), p. 11-15.

Tipo de Artículo: Resultado de proyecto de investigación

Introduction

In 2011, I published an article in the Annals of the IV Scientific Event of the Brazilian Association of Flautists (ABRAF). In that article, I suggested a system for segmenting daily practice. At that time, I wanted to help the contemporary flutist to “organize the vast repertoire of sound and technical exercises in a healthy and effective way.” (Mazzadri, 2011, p.39). In 2020, in an article celebrating ABRAF's new digital informative release, I added the concept of interleaved practice within the original study routine published a decade earlier. This article continues to revise and explore my perspective on effectively practicing music in a holistic approach.

Throughout the years, my teaching and practice routines have evolved. I have incorporated and expanded on the concepts of segmentation and interleaved practice as tools to manage time and keep constant focus. I have also developed a more profound and practical understanding on the concept of tone development, mechanical technique, intonation, and musicality. Although the first two concepts are explained here using musical terms, they are not exclusive to music. As you can see in the short bibliography provided in this article, these terms have been shared for quite a while in the fields of sports and psychology. Although the other four concepts are exclusive to the music field, and they are discussed through the lenses of

a flute player, one could quickly transmute them into other instruments or fields.

While segmentation and interleaved practice provide a platform for effective learning, tone development, mechanical technique, intonation, and musicality provide substance for expression. To better explain this idea, I use these later four concepts when describing segmentation practice.

Segmentation

A practice routine should have a clear objective, be self-monitored, and segmented into activities that support the successful achievement of this objective. If the practice routine is focused on daily musical progress, instead of a specific piece of repertoire, the following four fundamental aspects of musical development should be present: (1) tone development, (2) mechanical development, (3) tonalization and, (4) musicality. Even though each musician's particular situation requires a specific approach, the aspects mentioned above do not cease to exist. For instance, although professional flutists would probably do different sound production exercises than beginners, they would never stop working on improving their own sound production.

In a segmented practice, the amount of time devoted to each chosen activity is less important than the number of activities.

Danilo Mezzadri
Doctor of Musical Arts

Also, it has been my experience that shorter segments lead to more successful results. In other words, as long as the objective sought is the same (e.g., improving pitch), it is much more interesting and productive to vary and revisit several types of intonation exercises than to play any particular exercise(s) for a long time. Deeper understanding and fresh insights will occur through varied perspectives and constant re-visitations to the same point. A segmented practice should foster a constant building and rebuilding of ideas and concepts around a cohesive objective. This procedure strengthens assimilation and comprehension.

Tone Development

The term Tone Development collects elements and activities that are directly related to sound production and manipulation: posture, breathing, tuning, timbre, dynamics, articulation, and vibrato. To maintain a constant frame of reference, detached from feelings and variable perceptions, exercises in this area must be concise, specific, and done with the aid of a mirror, a tuner, and a metronome.

The mirror's immediate visual feedback helps the flutist to quickly develop body awareness, correcting posture and preventing injuries. The flutist should focus on how it feels and how it looks to have relaxed shoulders and arms. A closer practice in front of a mirror also helps to relax facial tension and to align the flute's tone hole with the performer's lower lips.

The tuner must be used judiciously. Some tone development exercises require tuning variations (e.g., lip flexibility exercises), and many others require constancy (e.g., dynamics exercises). Because many tone exercises challenge flute placement on the lower jaw, blowing angle, and facial muscles' flexibility, the tuner provides a

vital and stable pitch reference. It is important to remember that the flute does not have the tuning verification possibilities inherent in string instruments (loose strings) or even brass instruments (more reliable harmonic partials). Like the use of the mirror described in the previous paragraph, the visual feedback from the tuner should develop a corresponding aural perception in the musician's inner ear. Eventually what you see is also what you hear.

The metronome provides a constant temporal pace for tone development exercises. It delivers an exact starting and ending points for each note to be practiced, helping the flutist to breathe calmly, prepare the abdominal muscles, relax the throat, blow with control, and be aware of lung capacity. The use of the metronome in tone development exercises also helps to prevent articulation and tuning problems. By learning to breathe in a relaxed manner, the flute player develops the ability to do it quickly and separate breathing from articulating. A repertoire of articulations, including super fast and super light tongue movements become possible. Regarding intonation, the practice with the metronome teaches the flutist to anticipate how far the sound can be played in a consistent and keenly tuned way. Finally, the metronome provides a large temporal frame to tone development exercises. Its use helps to manage exercises that tend to get unnecessarily elongated, such as chromatic long tones and vibrato exercises.

Mechanical Development

Exercises focused on this aspect aim to foster technical development, speed, coordination, and agility of finger and tongue. They should also help to ease muscle tension and prevent injuries while improving articulation and dexterity.

During the practice of mechanical development exercises, body posture and hand position should be constantly monitored through mirrors or video recordings. Where special attention must be paid to the relative position of each finger to the flute, as well as to its movement. Upper fingers must be as close to the flute as possible, and besides a few obvious exceptions, all upper fingers movement should occur using only knuckle joints. Mixed-use of joints (knuckle, proximal and distal) in between different fingers causes technical imperfections and injuries.

Each exercise should be varied, short and focused on specific tasks or activities. For example, right hand posture, correct use of trills, fingering combinations that use opposite movement (i.e., fork fingerings), proper use of the left index finger, and relaxed use of the right little finger.

The choice of practice speeds and patterns must be controlled and focused on accuracy. All passages must sound perfect when slurred or articulated. Any technical imperfection must be observed, analyzed, and eventually corrected. It is important to keep in mind that speed and dexterity are byproducts of precision and relaxation.

Tonalization

The practice of tonalization provides the musician with a vast repertoire of scale, arpeggios, and other musical patterns. It accelerates the ability to sightread and memorize. It also enhances sound flexibility and sharpens tuning sensitivity. Like the activities described above, there is no limit to its development. Furthermore, each practice must be tailored to a particular musician's maturity and performing ability.

The choice of scales and exercises should follow a logical progression, enabling the flutist to master increasingly complex harmonic structures. All exercises involving

tonalization must be performed by memory, free of errors or hesitation. The use of a tuner while practicing these musical patters should focus on placing value on tonal centers, rather than individual notes. For example, when practicing scales, one should use the tuner only to make sure diatonically important notes (e.g., tonics) are centered in all octaves. The metronome sets up a common reference of speed and proficiency to all tonalities being practiced. Instead of being used as a tormenting machine to make one perform faster, it should be used as a tempo marker encouraging equal treatment of patters in any key signature. Similar to what I mentioned regarding the practice of mechanical exercises, speed and dexterity result from precise and relaxed practice.

Musicality

I consider musicality as the ability to intelligently and appropriately employ performance expressions to a specific musical passage. The musician not only has a rich vocabulary of performance expressions, but also knows what works well in each musical situation. This knowledge is only achieved by the constant practice and performance of etudes, chamber music, and improvisation. Although previously explored aspects of sound control, technique and tonality are still being fully employed, the focus here is to gain experience on appropriately changing dynamics, varying articulation, altering tempo, and modifying tone colors in the context of the material being performed.

Similar to painters, who must do a tremendous number of sketches to sharpen their strokes, musicians must do a vast amount of etudes to understand how to shape melodies. Additionally, the amount and variety of etudes performed is proportional to the amount of musicality gained. Constant exchange of studies,

duets and improvisation activities can only help to create an expressive vocabulary. In other words, the more music is performed in this aspect, the more musical ideas will be developed.

Interleaved Practice

Interleaved Practice is the interspersing of several short and distinct activities as a means of planned distraction. This distraction increases the level of assimilation through successive revisits to the same topic rather than successive, prolonged repetitions. The description of planned distraction or “welcome distraction” as called by Birnbaum and others (2012) is new and many studies are due to quantify its efficiency. Nonetheless, I have noticed in my practice and in the practice of my students that technical development is inversely proportional to the duration of each activity and directly proportional to the interleaving with other activities. I have also noticed that time devoted to each activity as well as its order of practice is irrelevant. I have observed a few high-top level professionals in my field that intuitively have been interleaving their practice for many years. In other words, what I described above is not only a very efficient way of learning, but it is also natural.

Interleaved practice enhances the learning strategies associated with segmented practice. Any learning project (e.g., a piece of repertoire) becomes more successful when it is divided into small segments with specific goals and strategies. Adding interleaving into an already established segmentation significantly increases its speed of learning and overall assimilation. Even though interleaved practice greatly enhances the efficiency of musical studies, it is important to emphasize the fact that it

does not eliminate the effort necessary for learning. The important lesson here is that the constant exchange of exercises invigorates concentration and speeds up memorization, but anyone who wants to succeed still needs to practice!

Conclusion

I hope this article helps the readers to organize their technical and musical development in a pleasant and efficient way. The use of a segmented plan, knowing the reason and function of each exercise and study; along with interleaved practice, creating short and varied activities, is a great platform to support the four fundamental aspects also described here. Nothing replaces effort and dedication, but a healthy and motivated practice routine leads to constant technical and artistic progress.

References

- Birnbaum, Kornell, Bjork E., e Bjork R. (2012). “Why interleaving enhances inductive learning: The roles of discrimination and retrieval.” *Memory & Cognition*, 41, 392 – 402. doi:10.3758/s13421-012-0272-7.
- Brown, Collins, e Duguid. (1989). “Situated Cognition and the Culture of Learning.” *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Coyle, Daniel. (2009). *The Talent Code: Greatness Isn't Born. It's Grown. Here's How*. New York: Bantam Books.
- Kornell, Castel, Erch, e Bjork. (2010). “Spacing as the Friend of Both Memory and Induction in Young and Older Adults.” *Psychology and Aging*, 25(2), 498–503. doi:10.1037/a0017807.

Mezzadri, Danilo. (2011). “Prática Segmentada: uma plataforma efetiva para estudos técnicos da flauta transversal”. Anais do IV Evento Científico da Associação Brasileira de Flautistas, XI Festival Internacional de Flautistas, Maringá, 28-31 de Outubro, 39-45.

Mezzadri, Danilo. (2017). “New Perspectives on Practice: The Spider Log”.

The Flute Examiner, August 2017,
<https://thefluteexaminer.com/archives/>.

Miller, George A. (1956). “The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information.” *Psychological Review* 63, 81-97.

Práctica segmentada e intercalada: un plan efectivo para desarrollar técnica y musicalidad

Danilo Mezzadri

danilo.mezzadri@usm.edu

Trad. Dr. Bernardo Miethé

The University of Southern Mississippi

Código ORCID 0000-0001-5064-1349

Fecha de Postulación: 1, noviembre, 2021

Fecha de Aceptación (exclusivo para pares): 24, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Mezzadri, D. (2021). Práctica segmentada e intercalada: un plan efectivo para desarrollar técnica y musicalidad. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 1(2), p. 16-20.

Tipo de Artículo: Resultado de proyecto de investigación

Introducción

En 2011, publiqué un artículo en los anales del IV evento científico de la Asociación Brasileña de Flautistas (ABRAF). En ese artículo, sugerí un sistema para segmentar la práctica diaria. En ese tiempo quería ayudar al flautista contemporáneo a “organizar el vasto repertorio de sonido y ejercicios técnicos de una manera sana y productiva” (Mazzadri, 2011, p.39). En el 2020, en un artículo celebrando el estreno de la nueva publicación digital de ABRAF, agregué el concepto de práctica intercalada dentro de la rutina de estudio original publicada una década antes. Este artículo sigue revisando y explorando mi perspectiva en practicar música de una manera holística.

A través de los años, mis rutinas de enseñanza y práctica han evolucionado. He incorporado y expandido el concepto de práctica segmentada e intercalada como herramientas para administrar tiempo y mantener la atención constantemente. También he desarrollado una más profunda comprensión práctica sobre conceptos como: el desarrollo del tono, técnica, afinación, y musicalidad. A pesar de que he explicado los dos primeros conceptos musicalmente, ellos no son exclusivos a la música. Como pueden ver en la corta bibliografía de este artículo, estos conceptos han sido utilizados por mucho tiempo en campos de deporte y psicología. Aunque los otros cuatro conceptos son exclusivos a la

música, y son explicados aquí a través del objetivo de un flautista, pienso que pueden ser adaptados fácilmente a otros instrumentos o campos.

Aunque la práctica segmentada e intercalada proporciona una plataforma para el aprendizaje efectivo, el desarrollo del tono, técnica, y afinación; la musicalidad proporciona sustancia para la expresión. Para explicar esta idea mejor, yo uso esos cuatro conceptos cuando describo la práctica segmentada.

Segmentación

Una rutina de práctica debe tener un objetivo claro, ser auto supervisada, y segmentada en actividades que soporten el exitoso logro de este objetivo. Si la rutina de práctica está enfocada en el progreso musical diario, en vez de una pieza específica, los siguientes aspectos fundamentales deben estar presentes: (1) desarrollo del tono, (2) desarrollo mecánico, (3) tonalización, (4) musicalidad. Aunque cada situación particular de todo músico requiere un foco específico, los aspectos mencionados no dejan de existir. Por ejemplo, aunque flautistas profesionales probablemente utilizan diferentes ejercicios tonales en comparación con un principiante, los profesionales nunca dejarán de practicar ejercicios para mejorar su tono.

En la práctica segmentada, la cantidad de tiempo dedicada a cada actividad es menos importante que la cantidad de actividades. También, ha sido mi experiencia que segmentos más cortos dan resultados más exitosos. En otras palabras, en cuanto a que el objetivo sea constante (e.g., mejorar la afinación), es mucho más interesante y productivo variar y volver a visitar diferentes tipos de ejercicios de afinación en vez de practicar un solo ejercicio por mucho tiempo. Una profunda comprensión y nuevas ideas surgirán a través de perspectivas variadas y repeticiones. La práctica segmentada debe fomentar una constante construcción y reconstrucción de ideas y conceptos sobre objetivos cohesivos.

Desarrollo del Tono

Este término abarca elementos y actividades que están directamente relacionados con la producción y manipulación del sonido: postura, respiración, afinación, timbre, matices, articulación, y vibrato. Para mantener un marco de referencia constante, separado de sentimientos y percepciones variables, los ejercicios del tono deben ser concisos, específicos, y ejecutados con la ayuda de un espejo, afinador, y metrónomo.

La ayuda del espejo es inmediata y ayuda al flautista a desarrollar rápidamente una consciencia de su propio cuerpo, la cual corrige la postura y previene lesiones. El flautista debe concentrarse en cómo se siente y como se ve al tener los hombros relajados. Una práctica más cercana al espejo también ayuda a relajar la tensión facial y alinear la embocadura en los labios.

El afinador debe ser usado juiciosamente. Algunos ejercicios para desarrollar el tono requieren variaciones de afinación (e.g., ejercicios de flexibilidad labial), y otros requieren constancia (e.g., ejercicios de matices). Dado a que muchos ejercicios del tono desafían la colocación de la flauta en la mandíbula inferior, ángulo del soplado, y

flexibilidad muscular facial, el afinador provee una referencia vital y estable. Es importante recordar que la flauta no posee las posibilidades de verificación inherentes en las cuerdas (al aire) en incluso los metales (sobretonos armónicos más confiables). Igual que al uso del espejo explicado antes, el aspecto visual del afinador debería desarrollar una percepción auditiva en el oído. Eventualmente lo que ves es lo que oyes.

El metrónomo provee un ritmo constante para los ejercicios del tono. El metrónomo indica el momento exacto para empezar y terminar cada nota, ayudando al flautista a respirar calmadamente, preparar los músculos abdominales, relajar la garganta, soplar con control, y estar consciente de la capacidad pulmonar. El uso del metrónomo con ejercicios del tono también ayuda a prevenir problemas de articulación y afinación. Aprendiendo a respirar relajadamente, el flautista desarrolla la habilidad de respirar rápidamente y separar la articulación de la respiración. Una variedad de articulaciones, incluyendo rápida y ligera, se hacen posibles. En cuanto a la afinación, practicar con un metrónomo le enseña al flautista a anticipar que tan consistente y afinado se puede tocar.

Desarrollo Mecánico

Ejercicios enfocados en este aspecto fomenta el desarrollo técnico, rapidez, coordinación, y agilidad en los dedos y lengua. Estos ejercicios también ayudan a aliviar la tensión muscular y prevenir lesiones mientras mejora la destreza y la articulación.

Durante la práctica de ejercicios mecánicos, la postura del cuerpo y los dedos deben ser monitoreados con el espejo o grabaciones de vídeo. Debe poner una atención especial a la posición de cada dedo en la flauta y a sus

movimientos. Los dedos deben estar tan cerca de la flauta como sea posible y se deben mover usando sólo los nudillos (con un par de excepciones obvias). Mezclar el uso de articulaciones (de nudillos, proximales y distales) en diferentes dedos, causa imperfecciones técnicas y lesiones.

Los ejercicios deben ser variados, cortos y enfocados en actividades específicas. Por ejemplo, la posición de la mano derecha, el uso correcto de los trinos, combinación de dedos que usan movimientos opuestos (la mano izquierda cuando se mueven los dedos del fa a fa sostenido en la tercera octava), el uso apropiado del dedo índice izquierdo, y el uso relajado del dedo meñique derecho.

Las repeticiones y velocidades deben ser precisas y completamente controladas. Todos los pasajes deben sonar perfectos ligados o articulados. Cada imperfección técnica debe ser observada, analizada, y eventualmente corregida. Es importante tener en cuenta que la rapidez y destreza son consecuencias de la precisión y relajación.

Tonalización

La práctica de la tonalización le provee al músico con un vasto repertorio de escalas, arpeggios, y otras pautas musicales. Acelera la habilidad de leer a primera vista y memorizar música. También mejora la flexibilidad sonora y agudiza la sensibilidad en cuanto a la afinación. Como las otras actividades empleadas antes, su desarrollo no tiene límite. Además, cada práctica debe ser a la medida de cada músico, de acuerdo con sus habilidades y madurez.

La elección de escalas y ejercicios deben seguir una progresión lógica, permitiendo que el flautista domine estructuras armónicas complejas e incrementales. Todos los ejercicios de tonalización deben ser tocados de memoria, sin dudar y sin errores. Usar el afinador con estos ejercicios

debe enfocarse en el centro tonal en vez de cada nota. Por ejemplo, al practicar escalas, el afinador solo se debe usar para asegurarse que las notas importantes (e.g., tónica) estén afinadas en todas las octavas. El metrónomo da una referencia común de rapidez y competencia a todas las tonalidades practicadas. En vez de ser utilizado como una máquina de tormenta para tocar más rápido, debe ser usado para marcar el tempo, fomentando el tratamiento igual de pasajes en todas las escalas. Similarmente a la práctica de ejercicios mecánicos, la rapidez y destreza son un resultado del estudio preciso y relajado.

Musicalidad

Considero la musicalidad como la habilidad de emplear el rendimiento de expresión a un pasaje específico, inteligentemente y apropiadamente. El músico no solo tiene un vocabulario rico de expresiones, pero también sabe que funciona en cada situación específica. Este conocimiento sólo se atiende a través de la constante práctica y ensayos de estudios, música de cámara, y la improvisación. Aunque los aspectos (explicados previamente) de técnica, tonalidad, y el control del sonido siguen siendo utilizados, el foco aquí es adquirir experiencia con matices que cambian, articulaciones variadas, diferentes tempos, y modificando los colores en el contexto del material tocado.

Similarmente como los pintores, quienes tienen que bosquejar una gran cantidad para agudizar sus pinceladas, los músicos deben tocar una gran cantidad de estudios para entender cómo darles formas a las melodías. Adicionalmente, la cantidad y variedad de estudios tocados es proporcional a la cantidad de musicalidad ganada. El intercambio de estudios, duetos y actividades de improvisación solo ayudarán a crear un vocabulario expresivo. En otras

palabras, mientras más música sea tocada de esta forma, más ideas musicales se formarán.

Práctica Intercalada

La práctica intercalada es esparcir muchas actividades diferentes y cortas como distracción planeada. Esta distracción aumenta el nivel de asimilación a través de volver a visitar sucesivamente al mismo tema en vez de repeticiones prolongadas sucesivamente. La descripción de la distracción planeada o “distracción bienvenida” definida por Birnbaum y otros (2012) es nueva y muchos estudios esperan cuantificar su eficacia. Sin embargo, he notado en mi práctica y en la práctica de mis estudiantes que el desarrollo técnico es inversamente proporcional a la duración de cada actividad y directamente proporcional a la intercalación con otras actividades. También he notado que el tiempo enfocado en cada actividad y el orden de la práctica es irrelevante. He observado que algunos profesionales en mi campo han intercalado sus prácticas intuitivamente por muchos años. En otras palabras, lo que he descrito aquí no solo es una manera eficiente de estudiar sino también es natural.

La práctica intercalada mejora las estrategias de aprendizaje asociadas con la práctica segmentada. Cualquier proyecto de aprendizaje (e.g., una pieza del repertorio) se vuelve más exitoso cuando se divide en pequeños segmentos con objetivos específicos y estrategias. Agregando la intercalación a una práctica de segmentación aumenta significativamente la rapidez del aprendizaje y la asimilación general. Aunque la práctica intercalada mejora mucho la eficacia de los estudios musicales, es importante enfatizar el hecho de que no elimina el esfuerzo necesario para aprender. La lección importante aquí es que el intercambio de ejercicios vigoriza la concentración y la rapidez de memorización, pero cualquier persona que

desea tener éxito debe practicar.

Conclusión

Espero que este artículo ayude al lector a organizar su desarrollo musical y técnico de una manera agradable y eficiente. El uso de un plan segmentado, sabiendo la razón y función de cada ejercicio y estudio; al lado de la práctica intercalada, creando actividades cortas y variadas, es una gran plataforma para soportar los cuatro aspectos fundamentales descritos aquí. Nada reemplaza al esfuerzo y la dedicación, pero una rutina de práctica sana y motivada conduce al progreso artístico técnico y constante.

Traducción

Dr. Bernardo Miethe

Flautista del quinteto de vientos “*All American*” en la banda del ejército estadounidense. *routine leads to constant technical and artistic progress.*

Referencias

- Birnbaum, Kornell, Bjork E., e Bjork R. (2012). “Why interleaving enhances inductive learning: The roles of discrimination and retrieval.” *Memory & Cognition*, 41, 392–402. doi:10.3758/s13421-012-0272-7.
- Brown, Collins, e Duguid. (1989). “Situated Cognition and the Culture of Learning.” *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Coyle, Daniel. (2009). *The Talent Code: Greatness Isn't Born. It's Grown. Here's How.* New York: Bantam Books.
- Kornell, Castel, Erch, e Bjork. (2010). “Spacing as the Friend of Both Memory and Induction in Young and Older Adults.” *Psychology and Aging*, 25(2), 498–503. doi:10.1037/a0017807.

Mezzadri, Danilo. (2011). “Prática Segmentada: uma plataforma efetiva para estudos técnicos da flauta transversal”. Anais do IV Evento Científico da Associação Brasileira de Flautistas, XI Festival Internacional de Flautistas, Maringá, 28-31 de Outubro, 39-45.

Mezzadri, Danilo. (2017). “New Perspectives on Practice: The Spider Log”.

The Flute Examiner, August 2017, <https://thefluteexaminer.com/archives/>.

Miller, George A. (1956). “The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information.” *Psychological Review* 63, 81-97.

PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES



Olvido

Por: Alban Blanco Luna

Prácticas artísticas para la educación de las emociones en la escuela primaria

Gloria Valencia Mendoza
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
gvalenci@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0001-8513-657

Lila Adriana Castañeda Mosquera
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
lacastanedam@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0001-8756-8237

Sergio Gabriel Correa Moreno
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
dem_sgcorream512@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0003-1091-8184

Andrés Oswaldo Crespo Ramírez
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
dem_aocrespor288@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0001-6153-7512

Fecha de Postulación: 11, mayo, 2021

Fecha de Aceptación (exclusivo para pares): 16, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Valencia-Mendoza, G.; Castañeda-Mosquera, L.A.; Correa-Moreno, S.G.; y Crespo-Ramírez, A.O. (2021). Prácticas artísticas para la educación de las emociones en escuela erimaria. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 2(1), p. 22-39

Tipo de Artículo: Resultado de trabajo de grado

Resumen

Se presenta en este trabajo la experiencia educativa realizada con estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria en Bogotá, Colombia, con el fin de reflexionar y prevenir la violencia escolar, tomando como referentes los conceptos de inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales, específicamente la autoconsciencia, la escucha activa, el autocontrol, la empatía y la asertividad. Estas habilidades se abordaron a través de prácticas artísticas y lúdicas desde el enfoque socioafectivo que privilegia la acción y la experiencia de los participantes con el fin de traducir la información acerca de las emociones en comportamientos concretos. El equipo de trabajo se constituyó como comunidad de aprendizaje para el intercambio de ideas y orientaciones al trabajo, a través de

observaciones directas, entrevistas semiestructuradas, talleres formativos, diarios de campo, grupos de análisis e instrumentos de registro de las emociones. El desarrollo de la experiencia partió de una observación y caracterización de los grupos, para formular y aplicar talleres prácticos, los cuales fueron analizados y discutidos tomando en cuenta los cambios en las interacciones de los estudiantes.

Palabras clave

Actividades escolares, educación musical, emoción, empatía, autocontrol, autoconsciencia, inteligencia emocional, aprendizaje por la experiencia.

La maestra Gloria Valencia es Especialista en Metodología de la Música y en Expresión Corporal (U. Ginebra), es la líder del grupo Pedagogía Musical y Ciudadanía del Departamento de Educación Musical de la UPN.

Lila Castañeda es Magister en educación UPN y Candidata a Doctora en Educación del DIE UPN.

Sergio Correa Y Andrés Crespo son Licenciados en Música de la UPN

Abstract

Bullying has been a problematic situation that affects young people in many ways, so we, as music educators, decided to develop a method that consists of the observation of students in the fourth grade of basic primary education in Bogotá, Colombia. To formulate and execute practical workshops, and analyze changes in student's interactions, measuring their response through an "Emotion Recording Tool" that we developed in order to reflect on and prevent bullying in the classroom. We stimulate the development of specific skills that clean the classroom environment and improve the relationships between students such as: self-awareness, active listening, self-control, empathy, and assertiveness. This is developed through the socio-affective approach, playful and artistic practices, and using concepts of emotional intelligence, emotional education, and emotional proficiency, and we have positive and clarifying results that let us check the relations, perceptions, and experiences of the students. Through direct observation, semi-structured interviews, practical workshops, field diaries, analysis groups, and the "Emotion Recording Tool" We achieved this experience with significant gain and unexpected results in the socialization with the students.

Keywords

School activities, music education, emotion, empathy, self-control, self-awareness, learning by experience.

Introducción

En este artículo investigativo, resultado de

trabajo de grado, se recopila la experiencia educativa implementada entre los años 2018 - 2019 con estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria en el suroccidente de Bogotá, en una zona con altos índices de violencia intrafamiliar, inseguridad y desnutrición.

Como antecedentes se analizaron tres investigaciones con problemáticas y contextos educativos similares, la primera investigación se realizó en la misma institución educativa y reflexionó acerca de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos escolares, aportando datos esenciales sobre las características y problemas de la población, así como estrategias pedagógicas empleadas (Cortés, 2018) el segundo antecedente investigativo se desarrolló en una institución educativa de la misma localidad y describe algunos elementos de la educación artística que tienen una clara influencia en la resolución pacífica de conflictos (Gómez, 2015) la tercera investigación analizada (Artaraz-Garagalza, 2015) gira en torno a la educación emocional en estudiantes de tercer grado en España, y presenta la importancia de desarrollar a temprana edad estrategias de educación emocional, para dominar y entender las emociones propias y las de los demás, incentivando el auto – control, la asertividad y la empatía.

El objetivo propuesto para la investigación fue el desarrollar una estrategia metodológica a través de talleres desde una visión artística en pro de las habilidades musicales, socio-afectivas y psicomotrices encaminada hacia el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de dos cursos de cuarto grado.

Con el desarrollo de esta estrategia metodológica, se pretendió favorecer la inteligencia emocional como forma de prevenir violencia en la escuela, y fomentar una cultura de paz a través de diversas prácticas relacionadas con el arte, principalmente la música, involucrando también la percepción, el movimiento y el dibujo, dado que la experiencia artística, deposita en el inconsciente unas huellas fundamentales, que se van a fortalecer con la acción de la inteligencia emocional para lograr la construcción de aprendizajes, profundos, completos y significativos. Se buscó a través de la realización de varios talleres, que los estudiantes tuvieran una vivencia consciente para la práctica de habilidades emocionales como la escucha activa, el autocontrol, la empatía, la asertividad y la autoconsciencia de las emociones, como una competencia transversal a desarrollar durante toda la experiencia. De esta forma, mediante los conceptos de inteligencia emocional de Goleman (1995) y educación emocional Bisquerra (2000), se propiciaron transformaciones en las interacciones de los estudiantes.

Las emociones en la educación

El término «inteligencia emocional» comienza a desarrollarse a través de la concepción de inteligencias múltiples de H. Gardner (1993) quien enuncia dentro de su clasificación, las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Posteriormente Salovey y Mayer (1990) engloban dichas inteligencias en una sola, definiendo la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que implica la capacidad de distinguir las emociones propias y las de los demás, utilizando la información para orientar el pensamiento y las acciones.

D. Goleman (1995) aumenta la difusión de este concepto analizando el papel de las emociones en el pensar y el actuar, dado que cada emoción genera unos neurotransmisores específicos, los cuales predisponen al cuerpo a un tipo diferente de acción. El desarrollo de la inteligencia emocional consiste en armonizar el funcionamiento de la razón y de la emoción, así “El funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el neocórtex, constituyen el núcleo mismo de la inteligencia emocional” (Goleman, 1995, p.22).

La relación entre inteligencia emocional y educación adquiere cada vez mayor relevancia, dada la significativa conexión que se establece entre las emociones y el aprendizaje, (Damásio, 2010), cabe mencionar por ejemplo, los estudios que se han realizado acerca de las emociones de los estudiantes y los profesores, en el caso de la enseñanza de las ciencias, en los cuales se hace evidente que además de tener sólidos conocimientos sobre sus asignaturas “los buenos profesores están llenos de actitudes y emociones positivas hacia sí mismos, su trabajo y sus alumnos, lo cual les permite crear un clima agradable y constructivo para el aprendizaje en la clase” (Mellado et al., 2009, p. 348).

Emerge así el concepto de educación emocional entendido como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. (Bisquerra, 2000, p.306)

A diferencia de la terapia emocional, de carácter reactivo, la educación emocional se orienta a la prevención, Bisquerra (2000) resalta la importancia de desarrollar las competencias emocionales de forma transversal en la escuela.

Música e inteligencia emocional

Ahora bien, la práctica artística en la escuela facilita el desarrollo emocional, a través del ejercicio de las habilidades artísticas del educando y a la vez, el desarrollo del docente, para conocer sus propias emociones y establecer niveles de empatía y comunicación con sus educandos, tomando como fundamento el desarrollo integral del hombre, desde lo que es, hace, siente y piensa.

La música aparece entonces como un escenario privilegiado para la consciencia de las emociones, según Lacárcel (2003) la música ejerce un efecto particularmente fuerte en las emociones, la audición musical puede transformar emociones de ansiedad y enojo en sensación de relajación, por ejemplo, rearmonizando el estado anímico; la interpretación musical, así como la danza favorecen la expresión de sentimientos, la ubicación espacial y la relación con otros.

Los métodos activos de la pedagogía musical (Jorquera, 2004, Hemsy, 2004) han enfatizado en sus desarrollos didácticos sobre el aumento de posibilidades de interacción social y afectiva desde la educación musical. De esta forma, pedagogos musicales como E. Willems, M. Martenot, E. J. Dalcroze, K. Orff y Z. Kodaly (Valencia et al., 2014; Valencia et al., 2018) a través de sus didácticas propiciaron el desarrollo integral del ser humano, desde el siglo XX.

Pero es a partir de la primera década del

siglo XXI cuando la investigación educativa sobre las posibilidades de la música en el desarrollo de la inteligencia emocional comienza a visibilizarse, deteniéndose en aspectos como las emociones de los músicos y los estudiantes de música (Balsera y Gallego, 2010), el impacto de la enseñanza musical en la inteligencia emocional en la escuela primaria (Martín, et al., 2010), el impacto de la práctica musical orquestal en la autoestima de estudiantes de primaria (Rickard et al., 2012) y el desarrollo de competencias emocionales a través de la música (Campayo y Cabedo, 2016), otorgando la relevancia necesaria a la práctica musical como facilitadora de la educación emocional.

El contexto colombiano

Una de las necesidades más sentidas en la educación colombiana es la prevención de la violencia escolar, manifiesta en la interrelación entre la violencia generalizada del país y la violencia en la escuela; en palabras de Andrade et. Al. (2011) “La agresividad en los niños y niñas es un problema que afecta los vínculos y redes sociales, la convivencia normal de las familias, los grupos de pares y la actividad escolar” (p.135). Se hace indispensable entonces vincular a la escuela en las acciones para fomentar una cultura de paz.

A partir de documentos ampliamente difundidos en la educación mundial, especialmente desde la UNESCO, (ver Delors, 1996 y Unesco, 2009) se hace evidente la importancia de la formación para la convivencia y el desarrollo del ser humano como metas deseables para la educación, además de la adquisición de conocimientos.

En la perspectiva de la Unesco (2009) se considera que la escuela permite al niño vivenciar la sociedad como debería ser, pues en la convivencia escolar se manifiestan las discrepancias normales entre opiniones y formas de ver el mundo, las cuales permiten llegar a acuerdos mediante el desarrollo de la resolución de conflictos. Para esto se necesita la guía de un docente con un enfoque mediador, que ayude a validar las percepciones de cada uno de sus alumnos frente al resto, para darles igual importancia.

Sin embargo, desde el punto de vista de Castillo–Pulido (2011) “los estudios sobre violencia escolar realizados en Colombia hasta finales de los noventa; evidencian la existencia de una realidad que ha venido aumentando en su complejidad y comprensión” (p.422), la violencia escolar hace parte de una compleja trama social e histórica que ha tardado en ser analizada y comprendida, dejando graves secuelas en la actualidad.

Para el 2006, en un estudio realizado por la Secretaría de Gobierno de Bogotá, el 56% de los estudiantes de los grados 5º a 11º fue víctima de robo, el 46% recibió insultos en la semana anterior a la aplicación del instrumento, el 33% fue agredido físicamente en el mes previo y el 9% recibió amenazas (Contreras, 2011).

En un estudio realizado por Chaux (2005) se señala que:

La violencia colombiana es un fenómeno muy complejo que involucra múltiples factores. Por esta razón, su prevención requiere esfuerzos en múltiples áreas. La educación es una de las áreas más prometedoras para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia. (p.11)

En este estudio se observa que la agresión física es una forma común de enfrentar las rivalidades personales, si bien, la mayoría de niños y adolescentes conocen y dicen preferir estrategias constructivas para la solución de conflictos, no las usan en situaciones reales, por esto se indica que la intervención educativa para la prevención de la violencia escolar, debe estar orientada a traducir los conceptos, en acciones y comportamientos concretos.

Según Hamodi y Jiménez (2018) existen tres tipos de abordajes en la convivencia escolar: un modelo constructivo de convivencia, centrado en la adquisición de conocimientos y definiciones de valores; un modelo socioafectivo que está más centrado en la actuación y experiencia con los estudiantes; y un modelo de trabajo comunitario, que involucra agentes y contextos externos a la institución educativa. Por lo expuesto anteriormente, se decidió encaminar la presente experiencia educativa desde el enfoque socioafectivo.

En Colombia ha sido ampliamente difundido el proyecto «Aulas en paz» (Chaux et al., 2007) basado en la formulación de competencias ciudadanas (Chaux et al., 2004); en éste, se indican como competencias centrales para desarrollar en el ambiente escolar las siguientes: “la empatía, el manejo constructivo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, la escucha activa y la asertividad” (p.39).

El principal objetivo de la investigación fue desarrollar actividades en aula desde la música y las prácticas artísticas en general, como una vía para experimentar de forma

conscientes las emociones, proporcionar un espacio para la práctica constructiva de la resolución de conflictos y prevenir la violencia en las escuelas.

Metodología

Esta investigación tiene carácter cualitativo, enfocada desde la investigación acción educativa, definida por Munárriz (1992) como un abordaje “que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica [...] En su desarrollo en el campo educativo contempla la necesidad de que el profesor sea el investigador de su propia práctica” (p.108).

La muestra poblacional estuvo conformada por dos grupos de cuarto grado de educación básica primaria, con treinta y cinco estudiantes en cada uno, con edades comprendidas entre los ocho y los once años.

Los dos grupos seleccionados contrastaban entre sí, uno de ellos presentaba mayores condiciones de vulnerabilidad social y significativas dificultades en la convivencia cotidiana y en el desempeño académico. Se consideró importante observar el desarrollo de los talleres en aulas con características diferentes, para analizar de manera más amplia el impacto de la experiencia.

Los dos grupos, en adelante grupo A y grupo B, fueron analizados durante tres meses mediante las clases de música dentro del currículum normal de la institución, realizando observaciones en aula durante sus actividades cotidianas (Ketele, 1984) y, además, entrevistas semiestructuradas a las profesoras directoras de grupo (Taylor y Bogdan, 1987).

A partir de estas actividades se detectaron varios eventos de irrespeto y maltrato verbal entre los estudiantes, algunos casos de hurto

de los materiales de escolares, y situaciones de aislamiento y discriminación entre alumnos por la apariencia física. Además, se hizo evidente la vulnerabilidad económica y social de algunos estudiantes debido al alto número de familias disfuncionales y empobrecidas.

A partir de las discusiones dentro del equipo de profesores y de la revisión teórica, se consideró necesario realizar cinco talleres de dos horas de duración con cada uno de los cursos, en cada taller se abordó una competencia emocional específica, orientándose desde un modelo socioafectivo que está centrado en la experiencia, de tal forma que los estudiantes tuviesen experiencias lúdicas que involucraran elementos del arte, música, danza, movimiento o dibujo y al finalizar se realizaran preguntas para sacar conclusiones sobre la habilidad emocional seleccionada.

El primer taller se enfocó hacia la escucha activa, el segundo en el autocontrol, el tercero se orientó hacia la empatía y el cuarto hacia la asertividad y el trabajo en equipo. En el taller final se reflexionó sobre toda la experiencia. La información se recopiló en diarios de campo (Ameigeiras, 2006) y registros fotográficos, además de un dispositivo gráfico para el registro de las emociones.

Registro de las emociones.

Empleando las palabras de Bisquerra (2000)

Los estudiantes necesitan adquirir la autoconciencia que les permita distinguir cuando una situación les hace sentir mal mucho antes de que se inicie la conmoción. [...]. Es decir, habilidades sociales y emocionales que les permitan afrontar los conflictos interpersonales de forma más positiva. (p.326)

Con este fin se implementó un instrumento para que los estudiantes registraran sus emociones, en tres momentos específicos de cada taller el profesor pedía a los estudiantes que marcaran con un número, la emoción que experimentaban en ese instante, como un dispositivo de toma de consciencia, frente a las propias emociones y una herramienta que permitiera al docente observar el efecto de ciertos estímulos (visuales, sonoros, físicos) en su grupo.

Al inicio de cada taller los estudiantes recibieron hojas con diferentes «emojis», usados en la comunicación virtual con las siguientes expresiones: Alegre, tranquilo, indiferente, triste y enojado (ver figura 1). Estas expresiones se seleccionaron como las más representativas para facilitar la autoconciencia de las propias emociones, teniendo en cuenta que “distinguir un sentimiento en el mismo momento en el que surge constituye el punto de partida de la inteligencia emocional. La autoconciencia es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales” (Balsera y Gallego, 2010, p.24).



Figura 1. Instrumento de registro de las emociones - Emoji diligenciado elaboración propia.

Al final de cada taller se tabularon estos registros para tener idea del nivel de autoconciencia alcanzado por los estudiantes.

Desarrollo de la intervención, análisis y resultados

A continuación, se describen las actividades realizadas en cada taller, así como algunas observaciones y reflexiones.

Taller 1: La escucha activa

Este taller se orientó a desarrollar esta habilidad que “implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados” (Chaux et al., 2004, p.24). La escucha activa en el campo musical incluye igualmente la destreza para percibir estímulos sonoros, comprenderlos y analizarlos. Es el espacio donde entra en juego el saber escuchar y el saber comunicarse al considerar que «mejor aprende quien mejor escucha». Aintzane Camara (2013) sostiene que: “El acto de escuchar comprende un entramado psíquico y fisiológico que pone en marcha un proceso que nos permite interpretar esos estímulos auditivos, convertirlos en información y asociarlos a experiencias, ideas, sensaciones, emociones, etc.” (p.1).

Al iniciar este taller, se tuvo en cuenta que el grupo A convivía con altos niveles de ruido, lo cual afectaba su capacidad de atención; por esto, solo algunos estudiantes participaban activamente en las dinámicas propuestas por los profesores, mientras que gran parte del salón no atendía a las indicaciones dadas, los profesores debían levantar la voz para hacer callar a quienes no prestaban atención, lo cual generaba mayor ruido y niveles de estrés, en consecuencia, se aumentaba la agresividad en el trato entre los estudiantes.

Al reproducir el primer fragmento, «O fortuna» del prelude a la cantata “Carmina Burana” de Carl Orff (1937), se logró captar la atención de los niños para que realizaran el dibujo. Muchos estudiantes asociaron este tema musical con experiencias en las que han sentido miedo. En las ilustraciones siguientes se observan situaciones que los niños relacionaron con este estado emocional. Cuando los estudiantes compartieron los dibujos plasmados en el papel, se identificaron con las emociones de sus compañeros, en cierto modo, esto generó empatía entre ellos.



Figura 2. Dibujo de expresiones de miedo sobre un tema musical.

Fuente: Estudiantes del taller de sensibilidad auditiva.

En la segunda canción «Lose yourself» (Eminem, 2002) los dibujos fueron más variados, pero llamó la atención el dibujo que realizó un niño, en donde muestra una realidad social que infortunadamente se vive en sectores aledaños a la escuela. El texto dice «atraco por un rapero» es decir, un asalto cometido por un grupo social asociado al hip hop.



Figura 3. Dibujo de expresión sobre un tema musical de hip hop.

Fuente: Estudiante taller de sensibilidad auditiva.

La tercera audición fue «Claro de luna, tercer movimiento de la suite Bergamasque», de C. Debussy (escrita en 1890): muchos niños coincidieron en dibujar situaciones relacionadas con la tristeza, algunos dibujaron sobre la muerte de un ser querido y otros sobre días lluviosos y muertes de mascotas; en esta actividad se destacó el dibujo que un niño realizó sobre su papá borracho, donde se visibilizó la profundidad que este ejercicio puede tener en la experiencia emocional del niño.



Figura 4. Dibujo de expresión de la tristeza sobre un tema musical.

Fuente: Estudiantes taller de sensibilidad auditiva.

En la última canción «Colombia tierra querida» (1970) de Lucho Bermúdez, la gran mayoría de los estudiantes mostró su agrado por la canción, algunos bailaban, otros cantaban. En los dibujos se ven recuerdos familiares felices, celebraciones, viajes entre otros.



Figura 5. Dibujo de expresión de alegría sobre un tema musical.

Fuente: Estudiante taller de sensibilidad auditiva.

La siguiente actividad consistía en reconocer la voz del compañero, en la cual se percibió una dificultad en el seguimiento de instrucciones en el curso B: se les pidió que permanecieran en silencio mientras todos intentaban hacer el ejercicio, algunos hicieron caso omiso a las instrucciones, revelando en voz alta el nombre de la persona que habla, posiblemente buscando la atención de los profesores.

En el último ejercicio, cada niño anotó todos los sonidos que escuchaba dentro y fuera del aula. Al revisar los resultados, llama la atención que la mayoría de estudiantes no se percibía a sí mismo como una fuente sonora, esta es una posible razón del alto nivel de ruido en las aulas de clase.

En la reflexión final, ante la pregunta ¿qué sintió al ser interrumpido cuándo sus compañeros no respetaron su turno? La respuesta en los dos cursos fue similar, «me sentí mal», «me sentí estresado».

También se preguntó ¿por qué es importante escuchar al otro? Las respuestas se orientaron a comprender lo que la otra persona solicitó, por ejemplo «sí mi mamá me pide que traiga algo y yo no le pongo atención, voy a llevar otra cosa», también mencionaron que «es importante que escuchen a las personas, porque es posible que tengan algo importante para decir».

De esto se concluye que los estudiantes son conscientes de la importancia de escuchar al otro, sin embargo, en la práctica se hace notorio que al incrementar la euforia ellos tienden a cerrarse a estímulos externos y se dejan llevar por sus impulsos, lo cual guarda relación con el tema a tratar en el siguiente taller.

Taller 2: El autocontrol

Esta habilidad emocional consiste en el manejo de las emociones y las reacciones en la relación consigo mismo y con los demás. El autocontrol permite reconocer las propias fortalezas y debilidades, a través de la autovaloración de las posibilidades y límites personales; desde el punto de vista de Balsera y Gallego (2010), el autocontrol es la “capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y las circunstancias. Las personas que sobresalen en esta habilidad se recuperan con mayor rapidez de las adversidades” (p.24).

Se dio inicio al taller de autocontrol con ejercicios de respiración, con el fin de conducir al grupo a un estado de tranquilidad y receptividad. Esta fue una decisión acertada, porque se logró captar la atención de los niños y, en especial en este taller, se percibió un cambio de actitud por parte del grupo hacia las actividades propuestas.

El autocontrol tiene relación con el dominio corporal y el manejo de la frustración, por lo tanto, al presentar los diferentes ejercicios de disociación planteados, cada niño se vio confrontado ante estos. Se evidenció que algunos estudiantes se rindieron con facilidad, al no ejecutar correctamente las dinámicas de postura corporal y de disociación, mientras que otros, se sobrepusieron rápidamente a la frustración y continuaron intentándolo hasta que lo lograron.

La actividad siguiente consistió en efectuar una carrera en cámara lenta, con el fin de incentivar el control y conciencia corporal; posteriormente realizaron desplazamientos por el espacio siguiendo un pulso

establecido, reaccionando con las palmas ante un sonido diferente, manteniendo el mismo pulso; en este ejercicio hubo una marcada diferencia entre los dos grupos. En el curso B el movimiento fue muy tímido, los niños caminaban muy juntos entorpeciendo su desplazamiento; por el contrario, en el curso A la gran mayoría de los niños circularon libremente por el salón, con alegría y desparpajo, siguiendo el ritmo y llevando el pulso de los temas propuestos con sus pasos y movimientos corporales.

Para dar cierre, se recurrió a un ejercicio de discriminación tímbrica y movimiento de la Rítmica Dalcroze, en este, los niños poco a poco mejoraron su desempeño logrando caminar y aplaudir correctamente, diferenciando timbres sonoros y ritmo. Por medio del trabajo corporal, se percibió el desarrollo de una conciencia mental, a partir del control de los impulsos físicos y también emocionales.

Al finalizar este taller, se hizo notorio que los ejercicios de respiración y relajación al inicio de la clase, redujeron los niveles de estrés y, gracias a la atención enfocada en los ejercicios de autocontrol, la agresión y los actos de impulsividad, disminuyeron.

En la reflexión sobre el taller, se resaltó que la escucha activa en conjunción con el desplazamiento, incentiva la conciencia del entorno en el niño. Además, los ejercicios concernientes a la respiración y relajación pueden ser utilizados para lograr un ambiente educativo propicio entre los estudiantes.

Taller 3: La empatía

Empatía es la comprensión de los sentimientos de los demás, cualidad que suele aprenderse en la niñez; es así como:

El aprendizaje infantil de la empatía se halla mediatizado por la forma en que las otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. Así pues, la imitación permite que los niños desarrollen un amplio repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite. (Goleman, 1995, p.91).

Durante la experiencia artística es más fácil estar en consonancia con los demás; de acuerdo con Mayer y Salovey (1993), cuando las personas están abiertas a la experiencia sienten más empatía hacia los demás, quienes tienen mayor empatía son más capaces de reconocer emociones de forma consensuada en rostros, colores y diseños abstractos.

Por esto, el tercer taller comenzó con un video en el cual varios actores expresan distintas emociones, el ejercicio consistía en reconocerlas y registrarlas en una hoja. Se observó que los niños no tenían dificultades en percibir dichas emociones. Al reconocer los sentimientos expresados, están más cerca de ponerse en el lugar del otro y así adoptar una postura más reflexiva frente a una desavenencia.

Seguidamente se trabajó la creatividad y espontaneidad, a través de ejercicios de imitación corporal que consistieron en: realizar ejercicios de imitación en cadena, en grupos de diez niños; transmitir una emoción sin hablar, en parejas uno frente al otro; imitar en forma de espejo los movimientos del compañero del ejercicio anterior y, finalmente, realizar trabajo coreográfico en grupos de diez, con un globo representando la canción, siguiendo los cambios de dinámica y agógica. Se observó que, al crear movimientos, los niños tímidos

tenían dificultad, mientras que los extrovertidos se expresaron libremente frente a todo el grupo. También se hizo notorio que algunos niños utilizaron estas dinámicas para maltratar a sus compañeros. Por esta causa, el educador debe estar atento frente al manejo que los niños le puedan dar a los ejercicios, pues a través de estos se pueden detectar agentes de acoso escolar.

Uno de los objetivos de imitar los movimientos, es ponerse en el lugar del otro, y así, cuando el niño repite lo que su compañero expresa, puede percibir que no son tan diferentes y de tal forma, generar empatía.

La empatía puede abrir las puertas de la seguridad desde temprana edad, o cerrarlas, teniendo repercusiones en el desarrollo integral del ser humano; por ejemplo, una persona que tenga un gran cúmulo de habilidades, podría tener miedo a ser juzgada y no ser capaz de expresarlas, entonces de poco servirá ese potencial, por lo tanto, como docentes es de vital importancia incentivar la empatía para facilitar el desarrollo de todas las personas.

Taller 4: La asertividad

La asertividad en la comunicación es “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux et al., 2004, p.24). Por su parte, Goleman (1995) enfatiza en la expresión y afirmación de los sentimientos de forma honesta, evitando la ira o la pasividad como parte de una comunicación asertiva. Por esto se realizaron ejercicios de resolución de problemáticas en grupo.

En el primer juego denominado «tomados de las manos» diez niños se ubicaron en círculo mirando hacia fuera y, tomados de las manos sin soltarse, debían darse vuelta para quedar orientados hacia el centro del círculo. Muchos niños tendían a elevar la voz y desordenar el grupo. La gran mayoría de los niños actuó impulsivamente, lo cual dificultó cumplir el objetivo; además, al intentar desarrollar la actividad por su cuenta, incomodaban a los compañeros que tenían al lado, otros hacían trampa para intentar resolver la dinámica. Se visibilizó la carencia de autocontrol y sensibilidad auditiva, pocos grupos lograron resolver el ejercicio.

A continuación, se desarrolló el segundo ejercicio llamado «el nudo» en donde se enredaron cinco cuerdas; cinco niños sujetaron el extremo de dos cuerdas y entre todos desataron las cuerdas sin soltarlas. Se manifestaron los roles que adoptaron los estudiantes. Algunos tomaron el papel de líderes, otros trabajaron individualmente, indiferentes a la opinión del grupo, mientras otros tomaron una postura pasiva. Varios hicieron trampa y por esto fueron descalificados, apartados y recriminados por sus compañeros.

Los grupos con un líder resolvieron el problema con rapidez, además, al tener participantes pasivos siguiendo las instrucciones de los líderes, se generó un ambiente de trabajo más efectivo. En los grupos con dos o más líderes, se presentaron discrepancias en la toma de decisiones, el niño más popular era seguido por el grupo, mientras que el otro se resignaba. Cuando no hubo un líder claro, se presentaron problemas en la toma de decisiones, lo cual

causó tardanza en la resolución del ejercicio. Por último, algunos niños trabajaron individualmente, al ver que sus compañeros no avanzaban, ellos actuaron bajo su criterio y en la mayoría de los casos esto resultó en la resolución del problema.

En la conversación final sobre el desarrollo de los ejercicios se preguntó ¿fue importante la comunicación entre el grupo para poder realizar los ejercicios? ¿Por qué? Los argumentos fueron variados «Sí, porque uno le puede pedir ayuda a su compañero» «Sí, porque si no hablan se puede enredar más», «Sí, para escuchar, explicar y poder ayudarnos», «Sí, porque si uno lo hace solo, nunca se va a soltar». En general, los estudiantes reconocieron la importancia de la comunicación durante el trabajo en equipo para llegar todos a una finalidad.

Ante la pregunta ¿Les parece que los ejercicios se realizan con mayor efectividad comunicándose entre ustedes o haciendo silencio? ¿Por qué? Algunas respuestas: «En silencio, para no hacer ruido», «En silencio porque podemos escuchar al compañero», «hablando porque podemos escuchar las opiniones de los demás y trabajar en grupo». Resultó interesante observar que la mayoría de niños habían sido condicionados para guardar silencio, muchos pensaban que estar en silencio y tener una actitud pasiva es mejor, pero esto, a largo plazo, puede afectar el desarrollo del liderazgo.

Este tipo de ejercicios permiten aportar a la capacidad reflexiva del estudiante en torno a la resolución de problemáticas en grupo, incentivando el trabajo en equipo y la colaboración. La asertividad está intrínsecamente relacionada con la capacidad de escucha, la comunicación, el autocontrol, la empatía, entre otras habilidades de la inteligencia emocional. Además, permite al

docente observar cómo se desenvuelve cada estudiante frente a la resolución de conflictos en grupo y su rol.

Taller 5: Reflexión y conclusiones

En este quinto y último taller, los cursos se dividieron en grupos de cuatro o cinco personas, para luego contestar una pregunta específica sobre su experiencia en los talleres realizados. La mayoría de niños se comprometió con la discusión y respuesta de su pregunta, sin embargo, algunos no prestaron la atención necesaria, por no integrarse fácilmente con sus otros compañeros de grupo, y terminaron realizando otra actividad.

Algunas de las preguntas y respuestas obtenidas fueron:

¿Para qué escuchar al otro? «Para que nos puedan escuchar y para entender a los demás. Para que no hagamos las cosas malas sino las buenas. Para entender a la gente, amigos, profesores, familiares y nuestros mayores».

¿Para qué controlar mis palabras y movimientos? «Para poder controlarme a mí. Porque si uno le dice groserías a los papás, amigos y profesoras, se sentirán mal y ofendidos, y al controlar nuestros movimientos, uno le puede pegar a los papás y profesores».

¿Para qué ponerse en el lugar del otro? «Para sentir los mismos sentimientos de la otra persona. Para poder ayudarlo entre nosotros y resolver problemas en grupo».

¿Para qué trabajar en equipo? «Para ayudarnos entre nosotros y aprender otras cosas más. Para que las cosas nos salgan mejor y tengamos una buena convivencia entre nosotros».

A continuación, se compartieron las respuestas y las conclusiones de la experiencia. Los profesores comunicaron que el enfoque de los talleres era el desarrollo la inteligencia emocional y las habilidades o competencias emocionales para así poder llegar a tener una mejor convivencia y prevenir la violencia escolar. Se les preguntó si alguna vez han sido acosados, con lo cual muchos contestaron que sí y expresaron las situaciones donde fueron víctimas. «A mí me han puesto apodos y no me gusta», «a mí me han hecho bullying» fueron algunas frases que permitieron a todos los niños involucrarse e identificarse activamente con el tema.

Los profesores propusieron a los estudiantes realizar un compromiso visible para generar un mejor ambiente en el aula, a lo cual respondieron positivamente. En cada salón se dispusieron carteles para que cada niño escribiera su compromiso frente al curso.

El cartel se pegó en una de las paredes del aula, en donde quedó a la vista de todos, para generar recordación. En cada cartel se notó la seriedad y disposición con la que los niños hicieron su compromiso. En este taller los niños tuvieron una socialización de los sentimientos que tienen en el aula y también sus intenciones para mejorar el ambiente escolar.

Posteriormente se analizó lo consignado en los carteles y se clasificó según la habilidad emocional a la que corresponde, observando que se asumieron compromisos frente a todas las competencias emocionales trabajadas.

Así, sobre la sensibilidad auditiva se propuso: «ser respetuoso, no decir groserías a la profe, escuchar a la profe, darles la palabra a otras personas, respetar la palabra

de los demás, escuchar a todo el mundo».

Sobre el autocontrol, se asumieron compromisos como: «no pegarles a mis compañeros, ser más juicioso, portarme bien, hacerle caso a la profesora, no molestar a los demás, respetar a los demás, no fastidiar en clase».

Acerca de la empatía, los estudiantes se comprometieron, en sus palabras a: «respetar a mis compañeros y profesores, tener amor, ser amable, ser honesta, ayudar, no hacerles bullying a mis compañeros».

Frente a la asertividad se planteó: «ser mejor estudiante y hacer tareas, tener amistad, no quitarle las cosas a los demás, lealtad, hacer todas las tareas y trabajar en equipo».

Discusión y conclusiones

A continuación, se analizan aspectos relevantes que emergieron durante el proceso.

En el diagnóstico previo a la realización de los talleres, el grupo B no presentó problemas visibles de comportamiento, las clases se desarrollaban con fluidez, se percibió un trato cordial entre los estudiantes y con los profesores, los niños solían seguir las instrucciones dadas; la profesora es muy comprometida con sus alumnos. Por otra parte, el grupo A mostró problemas comportamentales, situaciones de maltrato, irrespeto, burla y varios casos de robo, la ausencia de la profesora titular durante algún tiempo, por problemas de salud afectó directamente el comportamiento del salón.

Los estudiantes del curso B se desarrollaron con fluidez al momento de graficar las emociones que sintieron, demostrando interés y enfoque, el grupo se desempeñó con facilidad en las actividades que

involucraban atención, especialmente en lo auditivo y lo escrito; en el mismo sentido, sus dibujos fueron más detallados e implicaron más sentimientos.

En el grupo A se percibió una mayor desenvoltura en la realización de los ejercicios que involucraban movimientos. Al realizar desplazamientos por el espacio, los estudiantes no se amontonaban, moviéndose con mayor libertad, también se destacaron en los ejercicios rítmicos, llamó especialmente la atención que, en los ejercicios de disociación motriz, que fueron particularmente difíciles, los estudiantes no se dieron por vencidos fácilmente, intentaron realizarlos durante más tiempo, mostrando mayor capacidad de resiliencia al enfrentarse a la frustración.

En el grupo B se observó que, aunque tenían pocos problemas aparentes de convivencia, reaccionaron negativamente ante los retos de mayor dificultad, fueron más propensos a hacer trampa y reaccionaron con más enojo, probablemente los estudiantes sentían que estaban siendo evaluados y por esto intentaban alcanzar los objetivos propuestos por cualquier medio.

En el grupo A fue difícil lograr que se involucraran en las primeras actividades, pero con el transcurso de la experiencia modificaron visiblemente sus actitudes, especialmente cuando se incrementó la actividad física, llegando a un nivel de implicación comparable al del grupo B al final de los talleres.

Desarrollo de la autoconsciencia

El instrumento de registro de las emociones fue diligenciado por cada niño en tres momentos (al inicio, durante y al final) de cada taller. Esta herramienta facilitó la

observación del impacto de los ejercicios en los niños y fue una ayuda importante para la preparación del siguiente taller.

Los resultados de la tabulación se sistematizaron en sendas tablas, cada momento se distinguió por un color, el primer momento representado por la barra azul, el segundo por la naranja y el tercero por la gris.

En seguida se presenta un ejemplo de la tabulación de las hojas de «emojis»

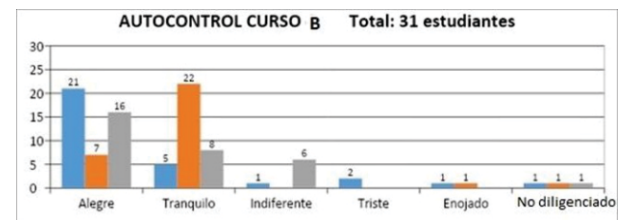


Figura 6. Ejemplo de tabulación del registro de las emociones.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el reconocimiento de las emociones o autoconsciencia como una habilidad emocional transversal a todos los talleres, se observó que, al inicio, era frecuente no diligenciar correctamente el instrumento, pero a medida que avanzaron los talleres se comprendió mejor su uso; llamó particularmente la atención, que en el taller de asertividad los estudiantes del grupo B, tuvieron dificultades con el manejo de la frustración y evitaron manifestar sus emociones.

En los talleres iniciales fue más frecuente que los estudiantes indicaran tristeza e indiferencia al inicio de cada taller, lo cual disminuyó durante el proceso, por el contrario, las emociones de alegría o tranquilidad, se fueron haciendo más constantes en cada taller, mostrando que

las estrategias adoptadas repercutieron de manera positiva en cada grupo, igualmente, los estudiantes fueron más hábiles en identificar sus propias emociones.

Para el grupo A, fue recurrente manifestar alegría tras las actividades que involucraban movimiento y para el grupo B era más fuerte la sensación de alegría tras las actividades escritas, con mayor esfuerzo de atención, mientras que, en las actividades de movimiento, era frecuente, la indiferencia.

El ejercicio frecuente de detectar las emociones, contribuyó a que los estudiantes reflexionaran acerca de sus propias reacciones según el estado de ánimo del momento.

Conclusiones

En términos generales se puede concluir de la experiencia realizada, que en nuestra sociedad el conflicto está presente cotidianamente, dado que la escuela es un espacio de aprendizaje, se considera como un lugar adecuado para incentivar la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Por lo tanto, es aconsejable generar este tipo de espacios, para poner en práctica habilidades de inteligencia emocional.

Posterior al taller de escucha activa, se observó una actitud más favorable de los estudiantes, aumentaron las opiniones que aludían al respeto por la palabra del otro y la importancia de escuchar.

El taller de autocontrol facilitó las interacciones en el aula y un mayor control en los impulsos de los niños.

En los dos grupos fue evidente que los niños no tuvieron problemas para reconocer las emociones de los otros, tendían a ser empáticos con su grupo de amigos, más no

con los que no pertenecían a éste. El ejercicio de empatía, logró afianzar la camaradería entre algunos estudiantes. Sin embargo, se observó que algunos niños no se integraban en un grupo diferente. No se evidenciaron cambios visibles en este aspecto.

Al inicio, se detectaron estudiantes con tendencia a agredir a sus compañeros tanto física como verbalmente, en lugar de actuar asertivamente. Durante el desarrollo de los talleres se siguió la interacción de estos estudiantes en la resolución de conflictos, observando que ocasionalmente asumieron actitudes como líderes positivos, pero también como líderes negativos, e indiferentes.

Al trabajar en los diferentes talleres, se visibilizó que los niños tímidos son menos expresivos en sus movimientos. Una estudiante en particular mejoró visiblemente su integración con los demás a partir de los ejercicios. Esta situación conlleva a reflexionar acerca de la importancia del movimiento corporal para lograr la expresión de emociones y sentimientos en estudiantes con dificultades en la interacción social.

Al ser el aula un espacio donde se dan situaciones académicas y sociales simultáneamente, es pertinente seguir desarrollando competencias emocionales como la empatía, la asertividad, el autocontrol y la escucha activa, con el fin de procurar el desarrollo integral del estudiante.

Es recomendable un seguimiento a largo plazo con el fin de incentivar la adecuada

expresión de sentimientos para evitar la victimización, y así mismo, que el agresor pueda catalizar de una forma sana sus emociones.

Se destaca la participación y apoyo de las directoras de curso como agentes decisivos en las transformaciones personales de los alumnos, haciendo patente que “es imprescindible entender la docencia en una dimensión misional de vida, no como una actividad complementaria a la subsistencia, sino en la trascendencia que encierra el acompañar a los educandos a ser nuevas personas a través del arte” (Castañeda y Perafán, 2015, p.20).

Se considera que dar herramientas para que los seres humanos sean felices, necesariamente hace que los hechos violentos disminuyan. De esta forma se percibió en el aula que, con el transcurso de los talleres, los estudiantes se mostraban de forma más afectuosa entre ellos y con los investigadores.

A través de las sesiones, se pudo percibir que la música y las diferentes artes, desde una mirada que incluya la inteligencia emocional, pueden generar cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes, y fomentar el desarrollo humano a través del arte.

Referencias

Aintzane, C. (2013). Desarrollo de la expresión musical. Tema II percepción auditiva y lenguaje musical. <https://bit.ly/3joLy1t>

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 135-149. Web Revistas Universidad Cooperativa <https://bit.ly/2Qr0C2i>

Balsera, F., y Gallego G. (2010) Inteligencia emocional y enseñanza de la música. *Dinsic*.

Artaraz-Garagalza J. (2015). La educación emocional como factor preventivo del acoso escolar: Una propuesta de intervención para 3° de primaria. Trabajo de grado para grado en educación primaria. Bilbao: Universidad internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3162>

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. *Praxis*.

Campayo E. Cabedo A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124 - 139. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>

Castañeda L., & Perafán G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (Pensamiento), (palabra). Y Obra, 14. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PP08.21>

Castillo Pulido, L. (2012). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(8), 415-428. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.aeco>

- Chaux, E.; Lleras J.; Velásquez A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Cesó, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux.E. (2005). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 43-53. Disponible en <https://doi.org/10.7440/res12.2002.04>
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56. <https://bit.ly/3hLwvG>
- Contreras A. (2011) El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114. <https://bit.ly/3hAvzgy>
- Cortés, A. (2017). La música como medio de comunicación en la solución de conflictos en el grado 5 del colegio Japón. Trabajo de grado de la Licenciatura en música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7899>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Crítica.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Visor.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Eminem, L. Resto, J. Bass. (2002). *Lose yourself*. En 8 mile [CD]. Shady Records, Interscope Records, UMG Soundtracks.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Kairós 1996 -15ª edición 1997).
- Gomez C., J. (2015). Investigación exploratoria descriptiva sobre la relación entre arte, el maestro y la resolución de conflictos escolares. Tesis de maestría. Santiago de Chile: Universidad de Aconcagua.
- Hamodi, L., & Jiménez, C. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? (R. d. C., Ed.) *Revista de Investigación Educativa de la R E D I E C H*, 9 (1 6) , 2 9 - 5 0 . <https://bit.ly/2En17br>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, LVIII (201), 1 - 13 . <https://bit.ly/3gzSRBQ>
- Jorquera M. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14 . <https://bit.ly/31AFwFf>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, (20-21), 213-226. <https://bit.ly/2QvP0eo>
- Lifeder. (6 de septiembre 2017) Las 6 emociones básicas de los seres humanos. <https://bit.ly/3lrHLLV>
- Martín López, E.; González Hermosell, J.; Del Barco, B. (2010) *Inteligencia emocional en primaria*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1) , 4 1 9 - 4 2 1 . <https://bit.ly/32t6ZYI>

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mellado, V.; Garritz, A. y Brígido, M. (2009). La dimensión afectiva olvidada del conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII, 347-351. <https://bit.ly/2QwXan0>

Munárriz, B. (1991-1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En J. M. Eduardo Abalde Paz, *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*. (págs. 101-116). Universidade da Cruña, Servizo de Publicacións. <http://hdl.handle.net/2183/8533>

Rickard, N.; Appelman P. James R.; Murphy F.; Gill A.; Bambrick C. (2012): Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Unesco. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. <https://bit.ly/2FVmUam>

Valencia G.; Martínez M.; Castañeda L.; Ramón H.; Bibliowickz L.; Vanegas A.; Jiménez O.; Gómez L.; Londoño E, (2014) *Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX*. (Pensamiento), (palabra) y obra, 12(12), 91-104. <https://doi.org/10.17227/2011804X.12PP091.105>

Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Editorial Magisterio. UPN.

**PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES**



Impacto Natural

Por: Jesús Augusto Castro Turriago

Descripción del proceso de resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado del programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona

Ruby Socorro Jaimes Ramírez
Universidad de Pamplona
ruby.jaimes@unipamplona.edu.co
Código ORCID 0000-00001-6732-9722

Fecha de Postulación: 28, noviembre, 2020

Fecha de Aceptación (exclusivo para pares): 8, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Jaimes-Ramírez, R, S. (2021). Descripción del proceso de resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 1(2), p. 41-54.

Tipo de Artículo: (Resultado de trabajo de grado)

Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación versa sobre la descripción del proceso de resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado, del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, los cuales de acuerdo a sus vivencias son partícipes de un proceso complejo de resiliencia y de formación integral en la Universidad, la investigación gira en torno al interrogante ¿Que impacto ha tenido el proceso de resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado del programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona de acuerdo a los sucesos vividos?, los objetivos que se buscan tras dicho interrogante son principalmente analizar el proceso de resiliencia que cada estudiante ha vivido respecto a los hechos del conflicto armado de los cuales fueron objeto La metodología empleada para el desarrollo de la investigación fue de carácter cualitativo con un estudio descriptivo, dado el análisis de datos de tipo social, los instrumentos de investigación manejados fueron la observación directa y la entrevista semiestructurada, recopilando la

Ruby Socorro Jaimes Ramírez

Psicóloga y Magister en Paz Desarrollo y Resolución de Conflictos de la Universidad de Pamplona, directora de la sede social Villa Marina de la Universidad de Pamplona, docente hora catedra de la Universidad de Pamplona.

información necesaria para describir el fenómeno objeto de estudio. Finalmente se concluye que con los resultados obtenidos en esta investigación la Universidad de Pamplona puede presentar nuevas estrategias y planes enfocados en la atención sicosocial de los estudiantes víctimas del conflicto armado, mas allá de descuentos u otros beneficios, dado que la atención psicológica y los espacios de reflexión y atención para los estudiantes, lo cual también hace parte de su proceso de formación integral.

Palabras clave

Resiliencia, Conflicto Armado, Formación Integral, Atención psicosocial, Universidad.

Abstract

The purpose of this research paper is about the description of the resilience process in students who are victims of the armed conflict, from the Bachelor Program in Child Pedagogy of the University of Pamplona, Norte de Santander, which according to their experiences are participants in a

complex process of resilience and comprehensive training at the University, The research revolves around the question: What impact has the process of resilience had on the students who were victims of the armed conflict in the University of Pamplona's Bachelor's Degree in Children's Education program according to the events experienced? , the objectives that are sought after this question are mainly to analyze the process of resilience that each student has lived with respect to the events of the armed conflict of which they were object The methodology used for the development of the research was of qualitative character with a descriptive study, given the analysis of social data, the research instruments used were direct observation and semi-structured interview, gathering the information needed to describe the phenomenon under study. Finally, it is concluded that with the results obtained in this research the University of Pamplona can present new strategies and plans focused on the psychosocial care of students victims of the armed conflict, beyond discounts or other benefits, given that psychological care and spaces for reflection and attention for students, which is also part of their process of integral formation.

Keywords

School activities, music education, emotion, empathy, self-control, self-awareness, learning by experience.

Introducción

La investigación describe como los estudiantes del programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona que han sido víctimas del

conflicto armado, han sobrellevado y superado los dolorosos episodios que han atravesado, por ello se hace necesario dar una mirada global y general al transcurso de la época en Colombia. Se podría afirmar que en el territorio colombiano no ha existido un momento de tregua, en cuanto a violencia se refiere, desde la llegada de los españoles, primero con el brutal proceso de conquista, luego con el despojo territorial y sometimiento durante la colonia, menos aún en los períodos de independencia, reconquista y batallas libertarias, para caer en guerras civiles entre centralistas y federalistas, hegemonías de liberales y conservadores, violencia de las décadas de los años 50 y 60 del pasado siglo, luchas guerrilleras, narcotráfico y paramilitarismo.

El conflicto armado interno en Colombia inicia en los años 60 por diferentes grupos al margen de la ley denominados: Movimiento 19 de Abril (M-19); Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo: (FARC)–EP; Ejército de Liberación Nacional ELN; Ejército Popular de Liberación: EPL; las Autodefensas Unidas de Colombia: AUC; las Bandas Criminales: BACRIM; y los carteles de narcotráfico, los cuales reclaman al Estado en igualdad de derechos y acceso a la justicia para las comunidades, sin embargo, dicho emblema se ha tergiversado y estos grupos se han enfocado en optar por la violencia como el mejor y más rápido camino para lograr sus propósitos, sin medir el impacto social en las comunidades.

La presente investigación sobre la atención psicosocial al estudiante víctima del conflicto armado, se convierte en propósito de la Universidad de Pamplona para establecer estrategias de atención y

superación de las adversidades vividas. Asimismo, los futuros profesionales del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander tienen como objetivo primordial educar a la etapa más importante del ser humano como es la infancia, a través de la adquisición de nuevas habilidades mediante su desarrollo psicológico y cognitivo, esto convierte a los estudiantes del programa mencionado en una de las poblaciones más importantes en la Universidad de Pamplona, dado que sus actividades están orientadas en fortalecer el desarrollo de las condiciones de vida de los niños quienes serán los hombres del mañana.

Metodología

La metodología empleada para el desarrollo de la investigación fue de carácter cualitativo con un estudio descriptivo, dado el análisis de datos de tipo social, los instrumentos de investigación manejados fueron la observación directa y la entrevista semiestructurada, recopilando la información necesaria para describir el fenómeno objeto de estudio.

La presente investigación es de tipo cualitativa-descriptiva. Hernández, Fernández y Baptista (2014), la definen como “aquella que busca comprender el fenómeno objeto de estudio en su ambiente original, lo que permite que el investigador observe los eventos cotidianos en su ambiente natural para luego pasar a describirlos” (p.15), siendo éste uno de los fines de la presente investigación: “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los

fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, et.al., 2014, p.358).

Por tanto, esta investigación trata de comprender fenómenos sociales y realidades humanas de los sujetos objeto de estudio tomados para esta investigación: estudiantes víctimas del conflicto armado adscritos al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona.

Las estadísticas que manejan la Universidad de Pamplona reflejan el grado de complejidad y aumento en tema de víctimas, tal y como se resumen en la Tabla 1., en los valores retrospectivos de cinco años: del 2013 al 2017, tanto del total de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona como la de los estudiantes en su programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

AÑO/	SEMESTRE	TOTAL, DE ESTUDIANTES FACULTAD DE EDUCACION	ESTUDIANTE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL	
			Cantidad	Porcentaje
2013	Primero	80	7	9%
	Segundo	81	23	28%
2014	Primero	115	26	23%
	Segundo	140	36	26%
2015	Primero	209	37	18%
	Segundo	255	55	22%
2016	Primero	293	63	22%
	Segundo	324	75	23%
2017	Primero	453	90	20%
	Segundo	522	102	20%
	Segundo	623	18	3%

Fuente: (Vicerrectoría Académica, Universidad de Pamplona, 2017)

Vale la pena resaltar que el porcentaje se ha mantenido aproximadamente constante, alrededor de un veintiuno por ciento (21%), salvo en el primer semestre de 2013 y en el segundo semestre de 2017, que, en este último dato, la cantidad –y, por consiguiente, el porcentaje– de estudiantes de dicho programa es menor, debido a las acciones del posconflicto en especial la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno Nacional y las FARC.

El método de la investigación estuvo compuesto por un trabajo de investigación es el hermenéutico-dialéctico; sujetos o informantes claves; entrevista semiestructurada (técnica de investigación social y su evaluación); consentimiento informado, aunado al aval del Comité de Ética e Impacto Ambiental.

RESULTADOS

Una vez efectuada la entrevista semiestructurada a los 11 estudiantes del programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil, de la Universidad de Pamplona, víctimas del conflicto armado, se transcribe textualmente las respuestas según las categorías propuestas, como base para la discusión sobre la relación de la experiencia vivida y la capacidad de resiliencia.

El concepto que los participantes tengan sobre la adversidad va a contextualizar la situación vivida (Tabla 2).

Tabla 2. Unidad de análisis: El proceso de la resiliencia. Categoría: Adversidad.

¿Sabe que es adversidad?

Relatos de los informantes de la investigación : Estudiantes víctimas del conflicto armado

- IC 1. Adversidad son circunstancias o problemas .
- IC 2. Adversidad: cuando una persona experimenta un hecho negativo o una experiencia de vida negativa .
- IC 3. Es una forma de desgracia de la vida del ser humano .
- IC 4. Un hecho malo para la tranquilidad o que perturba la tranquilidad emocional de cualquier persona .
- IC 5. Es la situación que va en contra de lo que uno aspira o desea .
- IC 6. es una situación adversa o difícil de sobrellevar.
- IC 7. Es un suceso o una situación que se caracteriza por la desgracia en la que se encuentra una persona .
- Relatos de los informantes de la investigación : Estudiantes victimizados .
- IC 8. Es la desdicha, desventura de una persona con mala suerte .
- IC 9. Es la desgracia que las personas han vivido durante su vida .
- IC 10. Es la situación que atravesamos los seres humanos en momentos difíciles de nuestra vida.
- IC 11. Es la capacidad de los individuos de afrontar cualquier situación traumática, o tragedia de fuerte tensión y dolor emocional.

Fuente. Elaboración propia.

Pretendiendo evaluar la capacidad de resiliencia de los participantes, se indaga a cada uno de ellos sobre su concepto (Tabla 3).

Tabla 3. Unidad de Análisis: El proceso de la resiliencia. Categoría: Resiliencia

¿Sabe que es la resiliencia?

Relatos de los informantes de la investigación : Estudiantes víctimas del conflicto armado

- IC 1. Cuando obliga a alguien a salir de su vivienda a la fuerza .
- IC 2. La resiliencia es la capacidad que posee una persona de salir adelante pese a las diferentes adversidades u hechos violentos .
- IC 3. Secuelas psicológicas de agresión .
- IC 4. Capacidad de recuperación después de un hecho adverso, que haya marcado la tranquilidad de cualquier persona .
- IC 5. El comportamiento que manifiesta una persona ante una adversidad y mediante la cual le permite sobre ponerse y superarse ante esa situación .
- IC 6. Capacidad que tiene el individuo de recuperarse y superar a situaciones traumáticas en su vida y poder comenzar de nuevo .
- IC 7. La capacidad de superar la adversidad .
- IC 8. Es Aceptar la realidad de la situación que se está viviendo y saber que es parte de la vida, pero que hay una salida para sobre ponernos a esta situación y poder lograr lo que se quiere.
- IC 9. Ser realista y no huir de los problemas sino enfrentarlos y superarlos y salir adelante .
- IC 10. Es la capacidad de tiene el ser humano de resistir a la presión, adversidad y al dolor y seguir adelante logrando sus metas y objetivos propuestos en la vida .
- IC 11. Es saber superar los problemas de la vida y seguir adelante .

Fuente. Elaboración propia.

Con la pregunta *¿Cuáles son las características de un joven con resiliencia? se aspira conocer cuáles son las características de una persona resiliente de tal manera que se pueda identificar y apoyar cuando se requiera (Tabla 4).*

Tabla 4. Unidad de Análisis: El proceso de la Resiliencia. Categoría: Características del resiliente.

¿Cuáles son las características de un joven con resiliencia?

Relatos de los informantes de la Investigación: Estudiantes víctimas del conflicto armado

- IC 1. Aislado, negativo, solitario .
- IC 2. Perseverante, - perdona, - liderazgo, - empatía .
- IC 3. Tímido, miedoso, a la defensiva, poca comunicación con los demás .
- IC 4. Es comprensivo, perseverante, no toma las cosas ajenas como burla, es una persona muy reivindicada con la vida y demuestra optimismo y persistencia ante el fracaso .
- IC 5 Maneja de forma positiva el dolor, el enojo y la frustración ante la vida .
- IC 6. Presenta un adecuado control de emociones en situaciones difíciles o de riesgo.
- IC 7. Poco comunicativo, solitario .
- IC 8. Empezar, se fija metas, estudio para ser un profesional para lograr el éxito .
- IC 9. Ve la vida de otro punto de vista futurista, positivo lleno de sueños .
- IC 10. Con odio hacia la sociedad, rabia, resentido, pero con ganas de salir adelante y ser alguien en la vida .
- IC 11. Una persona con deseos de superación, tranquilo, desconfiado, poco comunicativo, pero con la fe de poder alcanzar el éxito y la felicidad dejando a tras todo lo negativo que ha tenido que vivir .

Fuente. Elaboración propia.

Para fundamentar la razón y la justificación de esta investigación se desea saber de qué acciones fueron víctimas, tanto personales como de su contexto (Tabla 5).

Tabla 5. Unidad de Análisis: El proceso de la resiliencia. Categoría. Episodios negativos

¿Qué episodios negativos (violentos) o de violencia has vivido?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

- IC 1. Por el momento, Somos desplazados por los grupos subversivos .
- IC 2. Violencia física y psicológica por parte de grupos al margen de la ley. Fuimos obligados abandonar nuestras tierras y desplazándonos a otras zonas .
- IC 3. Restitución de tiempo de familia, desplazamientos forzados .
- IC 4. La muerte de los hijos de los vecinos y los vecinos maltrato verbal y físico a las vecinas por poner resistencia, estar refugiados en medio de fuego cruzado, la muerte de tres hermanos, a manos de los grupos armados y el desalojo de viviendas donde residíamos .

- IC 5. La migración de nuestro grupo familiar hacia la ciudad por culpa de la guerrilla.
- IC 6. El abandono de nuestra casa y por culpa de los grupos subversivos a causa del asesinato de vecinos .
- IC 7. Maltrato físicos es decir golpizas a familiares y amigos, la orden de abandonar su lugar de residencia y sino serían personas perderían su vida convirtiéndose en desplazados.
- IC 8. Violaciones a diferentes mujeres, adolescente y niñas de la vereda .
- IC 9. Secuestros, asesinatos, mutilaciones, violaciones, entre muchos más.
- IC 10. Desaparición de familiares, masacres amigos y familiares, desplazamientos .
- IC 11. El reclutamiento de vecinos y familiares, asesinato, violaciones y secuestro .

Fuente. Elaboración propia

Los participantes cuentan qué hicieron en los distintos entornos después de haber sido victimizados (Tabla 6).

Tabla 6. Unidad de Análisis: El proceso de la resiliencia. Categoría. Adaptación al contexto.

¿Cómo es su adaptación al contexto?

Relatos de los informantes de la Investigación: Estudiantes víctimas del conflicto armado

- IC: 1. Familiar: bien, Me desempeño de forma adecuada y respetuosa. Social: regular, No soy tan social, trato de no relacionarme con los demás. Académico: excelente, Soy buena estudiante y me empeño por mi promedio .
- IC: 2. Familiar: muy bien, excelentes relaciones en medio de la tolerancia, el amor y la confianza. Social: muy bien, tengo amigos, soy sociables, pero con respeto, porque a veces soy violento Académico: muy bien, llevo excelentes calificaciones .
- IC: 3 Familiar: excelente, muy buena relación de respeto, responsabilidades y nos amamos. Social: regular, soy muy callada, me cuesta tener amigos. Académico: bien, soy buen estudiante, me esmero por salir bien en mis calificaciones.
- IC: 4. Familiar: muy bien, nos comprendemos y nos queremos . Social: regular, soy intolerante, muy delicado y casi no tengo amigos. Académico: bien, me preocupo por mis estudios, a pesar que intervengo poco.
- IC: 5 Familiar: muy buena, hay buenas relaciones, hay solidaridad, amor, respeto. Social: muy bien, soy muy buena amiga, comprensiva, pacífica. Académico: muy bien, soy un excelente estudiante con excelentes calificaciones .
- IC: 6. Familiar: regular, hay a veces peleas, resentimientos por el pasado, pero nos queremos y respetamos. Social: bien, soy amistoso, me gustaría hacer amigos, pero me cuesta, soy tímido. Académico: bien, soy estudioso, me preocupo por salir bien en mis calificaciones.
- IC: 7. Familiar: Normal, hay armonía, amor, respeto. Social: normal, tengo amigos compartimos, respeto las normas de la sociedad. Académico: muy bien, soy dedicada a mis estudios para llegar hacer un excelente profesional.
- IC: 8. Familiar: muy bien, Tengo una familia humilde, pero con muchas ganas de Salir adelante, no queremos, respetamos, cumplimos responsabilidades entre otras muchas más. Social: regular, Soy poco comunicativo, tímido, pero me esfuerzo por tener buenas amistades pocas, pero buenas. Académico: bien, soy buen estudiante, me preocupo por aprender y sacar buenas calificaciones .
- IC: 9. Familiar: muy bien tenemos buenas relaciones, nos entendemos, respetamos y queremos . Social: regular. Soy poco comunicativo, tengo pocas amistades. Académico: muy bien, me he dedicado a mis estudios porque mi objetivo es graduarme y ser útil a mi país .

IC: 10: Familiar: bien, nos la llevamos bien, somos una familia con valores es decir normal con sus virtudes y dificultades. Social: bien, tengo amigos, comparto con ellos. Académico: bien, soy buen estudiante, callado, pero voy bien tengo buenas calificaciones me gusta lo que estoy estudiando .

IC: 11. Familiar: muy bien, Tengo una familia formada en valores y cumplidora de las normas de crianza. Social: normal, cumplo con las normas de la sociedad, comparto con mis amistades. Académico: muy bien, soy estudioso y voy con buenas calificaciones.

Fuente. Elaboración propia.

Se busca que los participantes manifiesten el conocimiento que tienen de sí mismo a través de preguntas claves (Tabla 7).

Tabla 7. Unidad de Análisis: Habilidades para la vida. Categoría. Conocimiento de sí mismo

Elabore una oración con cada frase: Yo estoy, Yo tengo. Yo puedo. Yo soy

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Yo estoy luchando por hacer realidad mis sueños. Yo tengo lo necesario en mi vida y mi “familia. Y o puedo lograr lo que me propongo. Yo soy una persona capaz de salir adelante y ayudar a mi familia .

IC: 2 . Yo estoy en la capacidad de perdonar. Yo tengo que luchar por mis ideales sin abusar de otros. Yo puedo salir adelante en lo que desee. Yo soy una joven que quiere salir adelante .

IC: 3. Yo estoy estudiando en Pamplona. Yo tengo familia y amigos. Yo puedo superar los obstáculos. Yo soy fuerte y capaz de realizar mis metas.

IC: 4. Yo estoy muy bien con mi familia y amigos. Yo tengo salud y amor. Yo puedo hacer cosas increíbles en pro de m i bienestar y el de los demás. Yo soy alegre, malcriada, e inteligente .

IC: 5 Yo estoy feliz conmigo mismo. Yo tengo mucho amor para dar. Yo puedo superar todo con el amor de dios. Yo soy muy buen amigo y me gusta compartir .

IC: 6. Yo estoy contenta y al egre. Yo tengo muchos que me quieren. Yo puedo lograr todo lo que me proponga. Yo soy muy buena estudiante y amiga .

IC: 7. Yo estoy estudiando para ser una profesional excelente. Yo tengo una familia que me ama. Yo puedo hacer todo lo que quiera con la ayuda de mi dios. Yo soy una cristiana hijo de Dios.

IC: 8. Yo estoy muy feliz con lo que tengo. Yo tengo una familia feliz y con mucho amor. Yo puedo ser un excelente estudiante. Yo soy querido por mi familia y amigos .

IC: 9. Yo estoy en el proceso de perdonar a quienes me han hecho daño. Yo tengo la capacidad para superar mis adversidades. Yo puedo perdonar a mis enemigos. Yo soy una persona muy buena y con buenos sentimientos .

IC: 10. Yo estoy estudiando la carrera que me fascina. Yo tengo fuerza de voluntad para conseguir lo que quiero. Yo puedo hacer cosas muy buenas en beneficio de todos. Yo soy muy buena hija y muy buena amiga.

IC: 11. Yo estoy preparándome para un futuro mejor. Yo tengo muchos que me quieren y aprecian. Yo puedo superar y perdonar a quienes nos hicieron daño. Yo soy una persona echada para adelante con ganas ser mejor cada día .

Fuente. Elaboración propia.

Los seres humanos tienen la capacidad de perdonar, sin embargo, es difícil hacerlo después de las vivencias sufridas para las personas del común. Se busca conocer hasta dónde es capaz un ser humano de llegar en este aspecto (Tabla 8).

Tabla 8. Unidad de Análisis: Habilidades para la vida. Categoría. Reconocimiento del victimario como amigo

¿Puede reconocer al victimario como su amigo?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Sí los perdono y somos todos iguales, pero no puedo verlos como amigos .

IC: 2. Si, pero de lejos .

IC: 3. No, jamás .

IC: 4. Si, pero desde lejos .

IC: 5. Nunca .

IC: 6. Los perdono, pero no puedo verlos como mis amigos .

IC: 7. Jamás poder verlos a los asesinos de mi familia como amigos .

IC: 8. Si los perdono, pero amigos nunca .

IC: 9. No siento odio ni rencor por ellos, pero no la podre ver como amigos .

IC: 10. Aunque somos todos iguales ante los ojos de dios no podría verlos como amigos ya los perdono .

IC: 11. Los veo como personas que dan lástima porque han sido objetos manipulados y formados sin valores y son resentidos sociales, los perdono, pero no los veo como amigos.

Fuente. Elaboración propia.

El reconocimiento de la igualdad y los derechos “del otro” permitirá aceptar como amigo a su victimario (Tabla 9).

Tabla 9. Unidad de Análisis: Habilidades para la vida. Categoría. Reconocimiento de Igualdad.

¿Por qué es importante reconocer como igual al otro en un proceso de resiliencia?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Ya que estás personas necesitan más afecto .

IC: 2. Para brindar apoyo para la superación .

IC: 3. Hay que reconocer que todos somos iguales, pero con diferentes condiciones.

IC: 4. Es importante porque hace parte del proceso de la persona afectada porque es ese el obstáculo más grande de superar y si lo hace es capaz de caer y levantarse. Muchas veces más. Aprende a escoger mejor para sí mismo.

IC: 5. Es muy importante reconocer al otro Porque para poder superar la situación vivida demos partir de igualdad de condiciones, aunque el haya violentado la nuestra .

IC: 6. El reconocimiento de los demás es de suma importancia para la constitución de nuestro yo .

IC: 7. El reconocimiento del otro juega un papel esencial en las diferentes etapas de la vida del individuo como ser social.

IC: 8. El reconocimiento de los demás fortalece las relaciones .

IC: 9. El reconocimiento del otro, mejora el nivel de satisfacción personal.

IC: 10. Cuando se reconoce al otro, disminuye la autocrítica destructiva de yo como persona .

IC: 11. Es de suma importancia reconocer al otro porque esto me lleva aumentar la confianza en uno mismo .

Fuente. Elaboración propia.

Asumir el perdón es definitivo para el resiliente, con esta pregunta se aspira saber qué piensan al respecto (Tabla 10).

Tabla 10. Unidad de Análisis: Habilidades para la vida. Categoría. Importancia del perdón en el proceso de resiliencia.

¿Por qué es importante perdonar al otro en un proceso de resiliencia?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Creo que dependiendo las condiciones del suceso y además para no vivir con odio y rencor .

IC: 2. Para salir adelante y ser felices .

IC: 3. Se supone que de eso se trata, para poder vivir en paz .

IC: 4. Porque me libera de mucha carga y malos momentos.

IC: 5. Nos ayuda a liberarnos de cargas y a caminar livianos y felices por la vida.

IC: 6. Porque perdonar nos sana de las heridas y cicatrices del corazón .

IC: 7. Cuando perdonamos sentimos una sensación paz, tranquilidad, esperanza y confianza en sí mismo .

IC: 8. Es importante el perdón para nuestro bienestar personal y poder ser felices libres de todo rencor y odio .

IC: 9. Es muy importante porque me libero de las cargas de conciencia negativas que me hacen ser amargada y no poder ser alegre y feliz .

IC: 10. Es importante porque se siente tranquilidad y paz.

IC: 11. Me libero de todos aquello que me hizo mal cuando perdono, se convierte uno en un ser nuevo.

Fuente. Elaboración propia.

La resiliencia de los participantes los llevó a realizar su profesionalización a través de la Universidad, como posibilidad de realización. En sus respuestas se confirma esta realidad (Tabla 11).

Tabla 11. Unidad de Análisis Formación universitaria. Categoría. Las realidades y desafíos la formación profesional.

¿Cómo asume las realidades y desafíos de su formación profesional?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Los asumo con responsabilidad ya que es mi vocación .

IC: 2. En cuanto a mi formación profesional he tratado de superar los diferentes desafíos y realidades de la mejor manera, siendo reflexivo, analítico y muy perseverante.

IC: 3. Sí, con la mejor actitud .

IC: 4. Como un reto de superación y mejoramiento de calidad de vida para mí y los que me rodean .

IC: 5. Superando cualquier obstáculo que se me presente en mis estudios para lograr así mi título de profesional .

IC: 6. Los asumo con optimismo y responsabilidad de seguir adelante para alcanzar mis sueños .

IC: 7. Los asumo con una actitud y aptitud positiva ante la vida para conseguir lo que quiero .

IC: 8. Con optimismo, fe, confianza e interés gracias a la oportunidad que me ha brindado la universidad .

IC: 9. Superando cualquier barrera que se me anteponga en mi formación profesional .

IC: 10. Lo tomo con tranquilidad, seguridad, y confianza .

IC: 11. Lo veo como una enseñanza y experiencia de vida en mi formación profesional.

Fuente. Elaboración propia.

El sufrimiento convierte en retraídas y desconfiadas a las personas llegando a afectar sus relaciones interpersonales, a pesar de ello conservan su empatía (Tabla 12).

Tabla 12. Unidad de Análisis formación universitaria. Categoría. La empatía.

¿Tiene facilidad para interactuar (empatía) con sus compañeros? ¿Por qué?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Con mi círculo social solamente .

IC: 2. Si tengo facilidad para relacionarme con mis compañeras porque soy muy amigable, solidaria y muy compañera], e intento siempre ayudar en lo que más pueda a los demás.

IC: 3. No, tengo temperamento fuerte .

IC: 4. Sí, ahora entendi que debo respetar a cada quien, aunque no comparta sus ideas .

IC: 5. Si me gusta ayudar a mis semejantes y compartir con mis amigos y familia .

IC: 6. Tengo facilidad de comunicarme de forma asertiva con mis compañeros, porque soy buena amiga.

IC: 7. Dios me dio esa habilidad de poder interactuar con mis semejantes de forma amena porque me gusta compartir .

IC: 8. Si me comunico con facilidad, porque me gusta la camaradería .

IC: 9. Si porque hago amistades con facilidad .

IC: 10. Si porque me gusta compartir .

IC: 11. Si porque me gustan dar y ayudar a los demás .

Fuente. Elaboración propia.

La vida enfrenta constantemente al ser humano a tomar decisiones. Algunas veces son positivas y en ocasiones son equivocadas. Los participantes describen cómo actuar en este caso (Tabla 13).

Tabla 13. Unidad de Análisis formación universitaria. Categoría. Asertivo al momento de decidir.

Cuándo no eres asertivo al momento de decidir ¿Cómo te sientes?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado
IC: 1. Me siento impotente porque a veces quiero tener la razón .
IC: 2. Cuando no soy asertiva a la hora de decidir al inicio siento algo de frustración, pero luego reflexiono en que falle para mejorar.
IC: 3. Confundida e insegura .
IC: 4. Insegura .
IC: 5. Me siento frustrado .
IC: 6. Me da ira.
IC: 7. Impotente .
IC: 8. Infeliz .
IC: 9. Con sentimientos de rabia y frustración .
IC: 10. Insegura .
IC: 11. Fracasada .

Fuente. *Elaboración propia.*

Cada ser humano por su formación, su genética, sus experiencias, su personalidad va proyectándose de acuerdo a sus ideales, sus gustos y anhelos. Los participantes afirman lo que piensan y lo que esperan de la vida.

Tabla 14. Unidad de Análisis formación académica. Categoría. Ideales, gustos y proyecciones.

¿Cuáles son sus ideales, gustos y proyecciones?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado
IC: 1. Mis ideales. Graduarme. Mis gustos. Ser una excelente docente. Mi proyección: Ser rectora de una institución .
IC: 2. Mis ideales: - graduarme - tener una fundación - ayudar en la educación - brindar ayuda a las personas víctimas de conflicto. Mis gustos: - estudiar un postgrado - deporte (baloncesto y voleibol) . Mis proyecciones: - ser una excelente docente - ser excelente ser humano.
IC: 3. Mis ideales. Graduarme. Mis gustos: Trabajar como docente. Mi proyección: ser una Profesional especializada con proyectos altos .

IC: 4. Mis ideales. Graduarme para servir a mis semejantes. Mis gustos. Estar bien en términos generales (todo). Mi proyección. Es amplia; estudiar, expandir mi conocimiento llegar hasta donde mi salud y Dios me lo permita. No planeo nada pues no sé qué va a pasar conmigo mañana por lo tanto el día lo trato de vivir al máximo y hacer las cosas bien.

IC: 5. Mis ideales. Terminar mi carrera y graduarme. Mis gustos. Llegar hacer una persona realizada en todos los ámbitos. Mi proyección. Ser un gran gerente de la educación de Colombia .

IC: 6. Mis ideales. Graduarme, casarme. Mis gustos. Formar una excelente familia. Mi proyección. Llegar hacer una excelente profesional en mi área y hacer varios postgrados .

IC: 7. Mis ideales. Culminar y graduarme. Mis gustos. Ser una docente universitaria con mucho prestigio. Mi proyección. Gerencia grandes proyectos educativos .

IC: 8. Mis ideales. Ser un excelente padre. Mis gustos. Ser una profesional de la pedagogía infantil con excelencia y calidad. Mi proyección. Ser ejemplo para mi familia. Desde todos los puntos de vista .

IC: 9. Mis ideales. Graduarme. Mis gustos. Ser rector a de una universidad. Mi proyección. Ser una reconocida profesional y una excelente madre y esposa .

IC: 10. Mis ideales. Culminar mis estudios de pedagogía infantil y ejercer mi carrera. Mis gustos. Formar una familia sustentada en valores. Mi proyección. Ser una gran profesional en el campo de la pedagogía infantil.

IC: 11. Mis ideales. Graduarme. Mis gustos. Ejercer como docente en una universidad de prestigio. Mi proyección. Llegar a ser una persona feliz y auto realizado.

Fuente. *Elaboración propia*

Los obstáculos y sufrimientos no pueden aniquilar ni acabar con las aspiraciones personales, en muchas ocasiones lo que no se logra en el momento, es porque no convenía, proporcionando nuevos aprendizajes y nuevas herramientas para superar las dificultades (Tabla 15).

Tabla 15. Unidad de Análisis formación universitaria. Categoría. Los distintos obstáculos o situaciones desagradables de la vida.

Describe como ha superado los distintos obstáculos o situaciones desagradables en su vida

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado
IC: 1. Muchas veces no controlo mi vocabulario, aunque trato de mejorar .
IC: 2. Siendo perseverante, calculadora y responsable.
IC: 3. Buscando Ayuda psicológica y espiritual .
IC: 4. Siendo perseverante y constante y reflexionando desde diferentes puntos de vista para buscar la mejor posibilidad de salida.
IC: 5. Dejando pasar el tiempo .
IC: 6. Conversando con los amigos y familiares .
IC: 7. No han sido tan graves esos hechos .
IC: 8. Gracias a Dios, los he podido superar al transcurrir el tiempo .
IC: 9. Consultando personas especialistas en dar los consejos u orientaciones convenientes .

IC: 10. Con la ayuda de mis padres

IC: 11. Leyendo lo que les ha ocurrido a otros me ha permitido superar mis situaciones desagradables

Fuente. Elaboración propia.

Tener o construir un proyecto de vida en cualquier momento de la vida, es indispensable para superar la simple rutina de vida. Tener metas y sueños exige un conocimiento personal, tomar decisiones, buscar caminos y recursos y seguir los pasos con constancia, sin descanso, haciendo ajustes hasta llegar a la meta con éxito (Tabla 16).

Tabla 16. Unidad de Análisis formación universitaria. Categoría. Proyecto de vida.

¿En qué momento decidió construir su proyecto de vida? ¿Cuáles son sus fortalezas o capacidades?

Relatos de los informantes de la Investigación Estudiantes víctimas del conflicto armado

IC: 1. Cuando comencé la universidad. Siempre he querido salir adelante. Fortalezas o capacidades: perfeccionista, apasionada creativa, trabajadora y estudiosa.

IC: 2. Cuando estaba en Quinto Primaria decidí empezar a plantear mi proyecto de vida.

Fortalezas o capacidades: sociable, liderazgo, calculadora, responsable. Trabajadora.

IC: 3. Cuando me gradué de bachiller. Fortalezas: comprensión lectora escritura. Capacidades: interpretación mental facilidad de relacionar, sociables y perseverante.

IC: 4. Cuando entendí desde muy niña que la guerra es decadencia y se alimenta de la ignorancia y la pobreza, la gente de bajos recursos son las más utilizadas y periclitada en medio del conflicto. Al tener uso de mi razón entendí que debía planificar que quería en el futuro por

quiero ser diferentes a lo que he vivido. Fortalezas o capacidades. Alegre, trabajadora, estudiosa, optimista.

IC: 5. Terminando mi escuela primaria. Fortalezas o capacidades. Perseverancia en mis estudios. Comprensivo. Pacífico. Sociable. Luchar por lo que quiero.

IC: 6. En el Tercer Año del Bachillerato. Fortalezas o capacidades. Ha sido mi orgullo para ser alguien con un futuro asegurado a través de mi trabajo. Perseverancia. Justa. Estudiosa. Con calidad humana. Comprensiva.

IC: 7. Al salir de la escuela, pensando en que debía seguir estudiando. Fortalezas o capacidades: Mi capacidad y mayor fortaleza es mi facilidad para aprender las cosas que tengo que estudiar. Comprensiva. Amistosa. Bondadosa. Trabajadora.

IC: 8. Mi maestra del último grado de primaria nos estuvo orientando sobre como debíamos orientar nuestra vida y nos habló sobre el proyecto de vida. Fortalezas o capacidades. Es mi destreza para los números. Capacidad de análisis. Estudioso, Buen amigo. Se escuchar.

IC: 9. Cuando inicié mis estudios en bachillerato me estuvieron orientando los docentes de mi colegio.

Las fortalezas o capacidades: Mi gusto por la lectura La práctica de deportes. Sociable.

Cariñosa,

IC: 10. En mi casa mis padres nos hablaban sobre las oportunidades de estudio y de cómo orientarnos para no fracasar o perder tiempo.

Fortalezas o capacidades.: Radica en mi perseverancia en realizar bien lo que estoy haciendo, aunque me consuma mucho tiempo. La constancia. La perseverancia. El trabajo. Bondadosa

IC: 11. Tengo un tío que es maestro de primaria quien siempre me habló sobre cómo obtener éxito en lo que se emprenda en la vida para lograr alcanzar las metas fijadas. Fortalezas o capacidades: Creo que mi empeño en ser alguien de provecho en mi familia lo que me hace esforzarme en alcanzar las metas que me trazo, aunque haya inconvenientes en lograrlo. La perseverancia. La constancia. Estudiosa. Comunicativa. Sociable.

Fuente. Elaboración propia.

Discusión

Se aborda la discusión según las categorías y objetivos propuestos, en ese sentido la investigadora analizó y explicó el contenido derivado de las Unidades de Análisis seleccionadas y desarrolladas durante cada una de las entrevistas. La interpretación se basó en el criterio de la investigadora y en la información suministrada por los participantes claves. En el Tabla 17, se dan a conocer las diferentes categorías que se desglosaron, según cada una de las unidades de análisis.

Tabla 17. Categorías

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DESGLOSADAS
El proceso de la resiliencia	. - Adversidad . - Resiliencia. . - Características del resiliente . - Episodios negativos. . - Conflicto armado . - Adaptación al contexto según situación
Habilidades para la vida	. - Conocimiento de sí mismo. . - Reconocimiento del victimario como amigo. . - Reconocimiento de igualdad . - El perdón. . - Importancia del perdón en proceso de resiliencia
Formación universitaria	. - Las realidades y desafíos de la formación profesional. . - La empatía. . - Asertivo al momento de decidir. . - Ideales, gustos y proyecciones . - Los distintos obstáculos situaciones desagradables de la vida . - Proyecto de vida.

Fuente. Elaboración propia

Objetivo Específico 1

Este objetivo planteaba caracterizar los aspectos que se relacionan con la resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado.

Los informantes reflejan un alto conocimiento en todo cuanto tiene que ver con temas como la resiliencia, adversidad, víctima etc. García & Domínguez. (2013) citando a autores como Grotberg (1995) quien considera la resiliencia: “Como la capacidad humana para enfrentar y sobreponerse a las situaciones adversas, resultando fortalecido y transformado” (p.66). Con ello, dicho autor quiere significar que esta característica es inherente al ser humano, que le permite hacerle frente a cualquier contingencia que se le presente, pudiendo superarla, y con ello, se fortalece y evoluciona ante futuras situaciones que de manera similar se le presenten en su diario vivir, como deduce de las afirmaciones de la tabla 5. Así mismo, García y Domínguez, (2013, p.68), sostienen que; “la resiliencia es un proceso mediado por factores individuales, familiares y comunitarios, los cuales influyen el desarrollo y determinan la forma como se enfrentan las dificultades, este

Lo expresado por los participantes genera admiración y valor porque narra las situaciones vividas a causa del conflicto, son personas resilientes en alto grado, un claro ejemplo para quienes lo han tenido todo y jamás han vivido hechos parecidos.

Los participantes clave indican lo que han vivido dentro del conflicto armado, lo cual ha dejado consecuencias graves a nivel psico-emocional y social, como lo expresa la

participante IC11 “no soy tolerante, soy explosivo. Nada, todo problema es negativo, no contribuye a nada bueno para la gente”, lo cual denota afectación en su modo de pensar y actuar en colectivo y psicológicamente siente emociones negativas para su vida cotidiana. Así mismo se manifiesta que:

El conflicto armado colombiano, sin lugar a dudas, ha causado un profundo traumatismo social, ha generado un inmenso rechazo y un dolor infinito en algunos hogares. Quizás, las muertes violentas perpetradas por estos grupos ilegales es el hecho más acuciante. Muchas mujeres han quedado viudas y han tenido que asumir un nuevo rol para el que no estaban preparadas. (Castillo y Palma, 2016, p.11)

En relación a lo citado, los aspectos señalados por los participantes clave no son sino secuelas de la situación conflictiva descrita por la citada autora, pues las lesiones que han sufrido los integrantes de la sociedad colombiana a manos de los diversos grupos ilegales –y de las mismas autoridades- afectan no a algunos hogares sino a infinidad de ellos a lo largo y ancho del territorio nacional; situación para la cual no hay preparación humana posible, y se puede reflejar en las palabras del participante IC8 cuando afirma que “la fuerza, no controlo la rabia. Soy de los de los que creen que los conflictos siempre son negativos tanto para la parte individual como para el colectivo”. Se deduce entonces que el remedio de la resiliencia es una óptima solución, pero como lo indica el citado autor, no todo ser humano la posee

ni está presente en todo momento lo que hace necesario construirla constantemente para que se haga indestructible.

En ese orden de ideas, algunos participantes perciben el conflicto como una oportunidad positiva como lo expone el participante IC 10: “espero que pase la tormenta y luego busco de qué manera soluciono sin hacer daño a nadie. Todo problema resuelto en medio de la comunicación, armonía y participación toda solución es positiva”, siendo la forma o la actitud más adecuada para resolver un conflicto. No siempre el conflicto genera situaciones de desfavorables sino al contrario permite desarrollar habilidades para la vida y sobrevivencia en un territorio en clave de paz, en concordancia con el participante IC4: “cuando tengo un problema busco la mejor manera para arreglarlo y si no se puede me alejo para evitar agravios, si se dan soluciones de dialogo y en armonía pueden salir soluciones positivas de lo contrario nada”.

La adaptación después del conflicto en el entorno familiar, social y académico en su gran mayoría manifestaron su adaptabilidad en familia y en los estudios es muy bien y excelentes es decir se han adaptado de forma positiva, mientras que el contexto social, es regular, lo que significa que las secuelas sufridas en la situación del conflicto armado los ha marcado profundamente para hacer una vida social normal.

Objetivo Especifico 2

Este buscó explorar en el marco del conflicto armado en Colombia, los hechos victimizantes o adversidades de los estudiantes sujetos de estudio, para esto se hace necesario conocer las habilidades para la vida que les ha permitidos tener y

desarrollar su proyecto de vida, convirtiéndolos en personas resilientes dignas de imitar como se refleja en los resultados de las tablas 11 a la 14.

Asimismo, “La autoestima en las personas con una elevada opinión positiva de sí mismos parecen ser más resistentes a los acontecimientos estresantes, se adaptan más fácilmente” (Monroy y Palacios, 2011, p.242). Esta cualidad está relacionada con el conocimiento de sí mismo, los entrevistados en su totalidad manifestaron su disposición de ser cada día mejor y el propósito de lograr sus objetivos y metas para construir un futuro prometedor, superando cualquier situación o adversidad del pasado.

En el aspecto relacionado con el reconocimiento de igualdad, los entrevistados en su totalidad manifestaron que, si es importante el reconocimiento de igualdad en sus semejantes, para tener un óptimo sentido de bienestar consigo mismo, como se evidencia en el participante IC6: el reconocimiento de los demás es de suma importancia para la constitución de nuestro yo.

En relación con lo anterior, sobre el reconocimiento de igualdad, se puede observar que, a pesar de los escenarios vividos por estas personas, están prestos y abiertos al cambio y la superación de sus episodios negativos de sus vidas y al reconocimiento del otro como seres iguales con necesidades y e igualdad de oportunidades en la vida, tal como lo expresa el participante Ic9.

En el aspecto relacionado con el perdón, los entrevistados en su totalidad indicaron tener conocimientos claros sobre el

concepto o definición de lo que es el perdón. Para Enright y Coyle (1998) y Enright, Freedman y Rique (1994), citados por (Rodríguez, 2004) definen el perdón como “el deseo de abandonar el derecho al resentimiento, al juicio negativo y a la conducta indiferente hacia quien nos ha herido injustamente, a la vez que se fomentan las cualidades de la compasión, la generosidad e incluso el amor hacia él o ella” (p.4).

Objetivos Específico 3

Analizar la resiliencia y sus implicaciones en relación al proyecto de vida desde la transformación del conflicto como estrategia para generar habilidades basadas en el diálogo, empatía, la reconciliación y transformación de la adversidad en clave de paz.

Respecto a las realidades y desafíos de la formación profesional, los entrevistados en su totalidad indicaron que cualquier desafío u obstáculo que se les presente en el camino de su formación académica, lo asumen con responsabilidad, optimismo, confianza y una aptitud y actitud positiva ante lo que venga siempre dispuestos a superar cualquier situación que se presente; los participantes están bien claros, ubicados y orientados hacia lo que quieren ser y lograr en un futuro que es ser licenciados en pedagogía.

En consecuencia, con lo que manifiestan los entrevistados en su mayoría se deduce que se les facilita interactuar y comunicarse con sus compañeros y amistades y estos conceptos son similares a la definición dado por Según Bermejo: “es la capacidad de ser sensible, comprender, darse cuenta de los sentimientos, pensamientos, experiencias y significados de otra persona, sin que estos

sentimientos, pensamientos y experiencias hayan sido necesariamente comunicados de una manera objetiva y explícita” (2011, p.7).

Por consiguiente, el proyecto de vida son los cumplimientos de las metas a corto, mediano y largo plazo ligado al conocimiento del propio sujeto, sus intereses, aptitudes, recursos económicos, posibilidades y expectativas del núcleo familiar de pertenencia sustentada en la realidad en que se vive, a pesar de las violencias del conflicto armado que viven los estudiantes, han podido crear esas habilidades y competencias para crear un proyecto de vida que se convierte en su motor o fundamento de su existencia.

Conclusión

Finalizada la investigación que tenía como objetivo general describir el Proceso de Resiliencia en los Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado, del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander se determinó que los objetivos se lograron en alto grado por la disponibilidad de los informantes claves, sus vivencias y cualidades permitiendo un panorama claro acerca de las posibilidades que ofrece la resiliencia a las personas que han tenido que sufrir las acciones del conflicto armado, para salir adelante y no caer en la desesperanza, la rabia y la venganza que no conducen sino a mayores sufrimientos constatando una vez más su carácter resiliente dado que la resiliencia se entiende como la capacidad de asumir, entender y superar los hechos de adversidad desde una actitud positiva que permita la construcción del proyecto de vida y formación de

habilidades para vivir con bienestar y felicidad desde la transformación creativa de los conflictos en pro de generar oportunidades.

Las preguntas de la entrevista semi-estructurada, evidenciaron las distintas etapas sufridas por los informantes hasta conocer las habilidades, sueños, proyectos, modos y maneras de superar las secuelas del conflicto armado tornándoles en personas resilientes llenos de esperanzas y capaces de transformar su sufrimiento en la base para superar el dolor y proyectar se un futuro de logros y éxitos.

A través de la investigación se recordó y conoció el accionar inhumano, sangriento y doloroso de las gúerillas y sus distintos frentes a lo largo de estos más de 70 años, así como el narcotráfico y grupos criminales que atentaron y atacan aún algunos no solo contra la infraestructura del país sino contra la población civil, especialmente la rural, y las fuerzas militares y policiales.

Los resultados y análisis del proyecto permiten a la Universidad de Pamplona elaborar planes y proyectos basados en datos reales, para promover la atención sicosocial en la comunidad víctima del conflicto armado que hace parte de la institución.

Referencias

Bermejo J. C. (2011). Empatía y apatía. <https://www.josecarlosbermejo.es/empatia-y-ecpatia/>

Castillo-Tenorio, A. y Palma-Bernal, E. (2016). Resiliencia En Mujeres Viudas Por El Conflicto Armado Vinculadas A Funvida En Tumaco. Facultad De Humanidades Y Ciencias Sociales, Maestría En Derechos

Humanos Y cultura De Paz Santiago De Cali. Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). [Acuerdo Final de Paz entre el gobierno colombiano y las FARC.](#)

Congreso de la República. (2011). Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado. Colombia.

García, E., y Domínguez, M. C. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11, 6 3 - 7 7 . <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>

García-Jiménez, E; Gil-Flores, J; y Rodríguez-Gómez, G. (1996). Metodología de la investigación. En prensa. Ediciones A l j i b e . https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

González Arrieta, N.I. (2010). Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarla en tiempo de crisis. p.42. <https://core.ac.uk/download/pdf/80533251.pdf>.

Grotberg. (1995). The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children. Universidad de Wisconsin. <https://www.questionPro.com> (2019) [/blog/es/entrevista-estructurada-y-no-estructurada/](#)

Grotberg. (1995). The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children. Universidad de Wisconsin. <https://www.questionPro.com> (2019) [/blog/es/entrevista-estructurada-y-no-estructurada/](https://www.questionPro.com/blog/es/entrevista-estructurada-y-no-estructurada/)

Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición. McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Maganto, C.; Garaigordobil, M. (2010). Evaluación del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo. Revista Latinoamericana de Psicología, 42(3), 391-403. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515851004.pdf>

Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993. Colombia.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Monroy Cortés, B. G; y Palacios Cruz, L. (2011). Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella? Salud Mental, 34(3), 237-246. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000300007.

Presidencia de la República. (2016). Acuerdo de Paz, capítulo 5 Víctimas del conflicto. p. 3. Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/Documents/Punto5.pdf>

Rojas Marcos, L. (2010). Superar la adversidad: El poder de la resiliencia. España.

Rodríguez, I. (2015). El perdón: de la venganza a la compasión. <https://tu-mapa.es/el-perdon-de-la-venganza-a-la-compasion/>

Vicerrectoría Académica. (2017). Estadística estudiantes víctimas del conflicto armado. Universidad de Pamplona

**PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES**



Frailejones

Por: José Jacinto Gelvez

Construcción e implementación de material educativo universitario a partir de expresiones musicales tradicionales

Sergio Andrés Torres Ruiz
Universidad de Pamplona
sergio.torres3@unipamplona.edu.co
Código ORCID 0000-00003-2110-5605

Fecha de Postulación: 26, mayo, 2021

Fecha de Aceptación (exclusivo para pares): 16, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Torres-Ruiz, Sergio A. (2021). Construcción e implementación de material educativo universitario a partir de expresiones musicales tradicionales. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 1(2), pp. 56-66.

Tipo de Artículo: Resultado de proyecto de investigación realizado como tesis de maestría.

Resumen

La presente investigación de corte cualitativo se realizó bajo la estrategia de investigación acción, y tuvo como objetivo principal la creación y aplicación de un método de enseñanza para el bajo eléctrico basado en ritmos folclóricos colombianos, lo cual a su vez permitió plantear lineamientos didácticos y estratégicos para la creación de material educativo a partir de dichas músicas. Partiendo de tal propósito se realizó un proceso de selección de técnicas interpretativas, niveles de enseñanza, competencias académicas a desarrollar, estrategias didácticas y ritmos musicales a implementar para el desarrollo de dicho método. A lo largo del proceso investigativo se utilizaron instrumentos como la entrevista, el diario de campo y las sesiones grupales para la recolección de datos que permitieron conocer las percepciones y opiniones de los participantes frente al tema y a la postre obtener resultados concluyentes. Entre otros aspectos, el presente estudio reveló que la creación e implementación de material educativo basado en ritmos folclóricos colombianos para la enseñanza instrumental en niveles de educación superior, no sólo permite el desarrollo técnico e interpretativo de

cualquier instrumento, sino que también propende en el conocimiento de dichas músicas de manera académica, contribuyendo de esta forma en la apropiación de las mismas por parte del estudiante al entenderlas como parte del patrimonio e identidad cultural del país.

Palabras clave

Folclor, ritmos musicales, bajo eléctrico, didáctica, método de enseñanza, aprendizaje significativo, patrimonio e identidad cultural.

Abstract

This qualitative research was carried out under the action research strategy, and its main objective was the creation and application of a teaching method for electric bass based on Colombian folk rhythms, which in turn allowed to propose didactic and strategic guidelines for the creation of educational material from that music. Based on this purpose, a selection process of interpretive techniques, teaching levels, academic competencies to be developed, didactic strategies and musical rhythms to

Sergio Andrés Torres Ruiz

Maestro en música, Magíster en Educación, Grupo de Investigación en Artes: Música, Educación y Visuales – Universidad de Pamplona, líneas de investigación: musicología, educación, investigación creación.

be implemented for the development of that method was carried out. Throughout the research process, instruments such as the interview, the field diary and group sessions were used to collect data that allowed us to know the perceptions and opinions of the participants on the subject and ultimately obtain conclusive results. Among other aspects, the present study revealed that the creation and implementation of educational material based on Colombian folkloric rhythms for instrumental teaching at higher education levels, not only allows the technical and interpretive development of any instrument, but also promotes knowledge of that music in an academic way, thus contributing to the appropriation of them by the student, as they understand them as part of the country's cultural heritage and identity.

Keywords

Folklore, musical rhythms, electric bass, didactics, teaching method, meaningful learning, heritage and cultural identity.

Introducción

Las músicas tradicionales han jugado un papel determinante en el desarrollo cultural y educativo de los pueblos, siendo elementos fundamentales que abren y permiten espacios de comunicación que le dan significado y valor al entorno que las rodea, además de ser dinamizadoras en los procesos de expresión y construcción de estéticas, valores y formas de relacionarse con el entorno. Actualmente instrumentos musicales de reciente invención como la batería, guitarra eléctrica, bajo eléctrico,

entre otros, son utilizados para la interpretación de dichas músicas, pero son pocos los métodos existentes que enseñan la interpretación de estos ritmos en dichos instrumentos, o el desarrollo de rudimentos técnicos instrumentales a partir del estudio de estas músicas. Al respecto, Samper (2013) refiere que en un país pluriétnico y multicultural como lo es Colombia, el estudio de las músicas tradicionales (indígenas, campesinas, raizales, afro, entre otras) resulta de vital importancia para enriquecer y potenciar los referentes estéticos dentro de la enseñanza académica, pero es muy poco el camino recorrido para alcanzar dicho propósito.

Este tipo de procesos educativos enmarcados en la música erudita europea, y en el caso del bajo eléctrico en referentes interpretativos de músicas norteamericanas como el jazz, han hecho que se deje de lado la riqueza de las músicas tradicionales colombianas y por consiguiente la diversa posibilidad de aprendizajes que se pueden generar a partir del estudio de dichas músicas- Bernabé (2012) afirma que es muy importante poder ofrecer en el contexto escolar alternativas pedagógicas musicales que promuevan en el estudiante actitudes de interés y respeto por la diversidad musical; además de que se debe promover la improvisación musical con estas músicas; y mediante la interculturalidad musical el estudiante logrará apreciar influencias de lenguajes musicales diversos y sus formas de transmisión.

Lo anterior hace imperativo y necesario la creación de métodos educativos basados en ritmos folclóricos colombianos, que

beneficien tanto a docentes como a estudiantes de nivel universitario y pongan a su alcance material académico con raíces folclóricas y fines educativos que permita la implementación de nuevas prácticas educativas en el aula de clase para la enseñanza del instrumento desde diversos frentes pedagógicos como son: la ejecución técnica del instrumento, el conocimiento histórico de las manifestaciones musicales colombianas y el entendimiento teórico de las mismas.

Objetivos

Objetivo general.

Diseñar un método para la enseñanza del bajo eléctrico a partir de los ritmos más representativos de las músicas colombianas para nivel de educación superior.

Objetivos específicos.

- 1_ Identificar las técnicas interpretativas y las competencias académicas que se pretenden alcanzar mediante el estudio del método de enseñanza para el bajo eléctrico basado en las músicas colombianas.
- 2_ Crear ejercicios técnicos a partir de los ritmos musicales colombianos más representativos que permitan la enseñanza de los mismos y de diversas técnicas interpretativas del bajo eléctrico.
- 3_ Incluir una breve reseña histórica y teórica de cada uno de los ritmos más representativos de las músicas colombianas utilizadas en el desarrollo del método.
- 4_ Implementar el método desarrollado para la enseñanza del bajo eléctrico en la cátedra de dicho instrumento en la Universidad de Pamplona (UP).
- 5_ Definir pautas para la creación e implementación de material educativo para diversos instrumentos musicales a nivel

universitario a partir de ritmos folclóricos colombianos.

Referentes teóricos

Hemsey (2002) afirma que, en el caso específico de la música, en niveles de educación superior, es pertinente actualizar la fundamentación teórica, los materiales y técnicas pedagógicas de tal manera que esto conlleve a la humanización de dichas carreras y a la conexión del estudiante con su entorno y origen. Por tal razón, y para alcanzar los objetivos trazados con antelación, se tomaron tres pilares teóricos que soportan el desarrollo de la presente investigación. Estos fueron la didáctica musical, las técnicas interpretativas del instrumento y los ritmos folclóricos colombianos.

Referente al primero de ellos, Hemsey (2002) manifiesta que en el caso de la música y las artes se hacen necesarias metodologías flexibles, sensibilizadoras, personalizadas y de carácter artesanal que permitan llegar a la formación de profesionales de la música no sólo desde la parte cognitiva sino también desde lo humano e incluso en la conexión espiritual que existe con el arte.

En el caso específico de la presente investigación se tuvo como base teórica dos corrientes didácticas musicales para el desarrollo de esta: la primera de ellas es la didáctica planteada en el método Dalcroze, en el cual se expone que el ritmo es la base para la enseñanza del solfeo, que además permite desarrollar el oído musical del estudiante y agudiza sus sentidos melódico, tonal y armónico. Pascual (2002) afirma que los procesos de enseñanza musical basados en el método Dalcroze permiten un desarrollo integral del estudiante ya que se

trabajan simultáneamente la atención, la inteligencia, la rapidez mental, la sensibilidad musical y la motricidad. La segunda corriente en didáctica musical tenida en cuenta para el desarrollo de la presente investigación es la expuesta en el método Kodály. Dicha didáctica tiene como elemento fundamental el canto basado en la música folclórica y a su precursor “le debemos la inclusión de la música popular en la escuela y el descubrimiento de la importancia del folklore” (Pascual, 2002: 122). Zoltán Kodály manifestaba que la música tradicional es la lengua materna musical de todo ser humano, y que la música folclórica que permite el aprendizaje de otras músicas es el mejor material para llegar a la alfabetización musical. Pascual (2002) manifiesta que este método ha sido pionero en el desarrollo musical internacional, que tiene un marcado carácter nacional y que su aplicación en los diversos países exige su adaptación al folclor autóctono.

Lo anteriormente expuesto permite plantear la unificación de los principios didácticos de los métodos Dalcroze y Kodály, ritmo y folclor, adaptados al contexto académico y folclórico colombiano, como la base teórica fundamental para la creación, desarrollo y posterior implementación del método de enseñanza objetivo de la presente investigación.

Con respecto al segundo pilar teórico hay que decir que el bajo eléctrico es similar en el rango sonoro al contrabajo y en estructura física a la guitarra, mas no se ejecuta como ninguno de los dos. Por tanto, las técnicas interpretativas y los grandes ejecutantes de este instrumento empezaron a aparecer desde 1951, fecha de su invención y popularización. La mayoría de los métodos

de estudio existentes de no hace más de 65 años siguen en constante aparición y evolución al igual que sus técnicas interpretativas. Dentro de las más conocidas y utilizadas se encuentran Fingerstyle, también conocida como técnica de dedos y es la más utilizada por los intérpretes del instrumento. Slap and death notes, que se basa en golpear las cuerdas graves con el pulgar y pellizcar las agudas con el índice, mediante lo cual se obtiene un sonido percusivo. Tapping, que se ejecuta utilizando los dedos de ambas manos para presionar las cuerdas sobre el mástil del instrumento, haciendo sonar las notas. Armónicos, la cual se logra colocando levemente el dedo de la mano que va en el brazo del instrumento sobre la cuerda sin hacer que ella toque el mástil y posteriormente con la otra mano se toca fuertemente la misma cuerda de forma similar a la técnica de fingerstyle. Estas técnicas son las más utilizadas en los procesos de educación universitaria para el instrumento, y a su vez, las que fueron implementadas en el método de enseñanza objetivo de esta investigación.

Por último, pero no menos importante, para la construcción del tercer pilar teórico investigativo se partió desde la reflexión del uso de los ritmos folclóricos colombianos, de la revalorización de lo tradicional y de lo propio de cada grupo cultural, lo cual posibilita y potencia el desarrollo del principio de la tolerancia de la diversidad, tal y como lo afirma Vázquez-Mariño (2003), quien sostiene que a nivel pedagógico, la utilización de músicas tradicionales genera la posibilidad participativa del alumno, ya que gracias a la

implementación de una música presentada como propia, de su "medio natural" y formalmente "más sencilla", se le facilita su aprendizaje.

Lo anterior se suma al hecho de que las músicas tradicionales, que se supone el alumno reconocen a priori como propias, le permiten desarrollar con más eficacia la identidad cultural del grupo al que pertenece por nacimiento; preocupación hoy muy presente en el juego de las redefiniciones de identidades del estado autónomo y plurinacional (Vázquez-Mariño, 2003).

En Colombia, la música folclórica permite establecer y reconocer en sí misma límites estructurales y formales que pueden ser fácilmente identificados, enseñados y aprendidos en sus elementos básicos. Las estructuras rítmicas, melódicas y armónicas básicas de un pasaje llanero, un bambuco, una cumbia o un fandango ya han sido reconocidas y descritas de tal manera que puedan utilizarse dentro de un método de enseñanza musical a nivel escolar.

Si bien es cierto que en Colombia se ha incrementado la edición y publicación de material para la educación musical basado en músicas tradicionales, también es verdad que es muy poco el que existe y el mismo tiene muy poca divulgación. Algunos ejemplos son Pitos y Tambores (2004), Música llanera (2004), Entre pasillos y bambucos (2005), ¡Viva quien toca! (2008), ¡Que viva San Juan, que viva San Pedro! (2009), Al son que me toquen canto y bailo (2009), ¡Qué te pasa vo! (2009), Escuela de flautas y tambores (2011), ¡¡Egua... la música suena bonito mano!! (2012), métodos de iniciación musical basados en ritmos tradicionales colombianos publicados por el Ministerio de Cultura.

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron los ritmos más representativos de cada región del país como son: bambuco, pasillo, guabina y torbellino de la Región Andina; porro, cumbia y fandango de la Región Caribe; joropo por corrío y joropo por derecho de la Región Orinoquía; y currulao de la Región Pacífico. A la fecha de redacción de este documento se encuentra que el bajo eléctrico no ha permeado la cultura ni la interpretación de las músicas de la Región Amazonía, por lo cual las mismas no fueron objeto de estudio de esta investigación. Metodología

La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas. Según Willems (2002), la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora del ser humano se conectan en su dimensión fisiológica, afectiva y mental a través de la música. Cabe notar que cada uno de los aspectos involucrados en el proceso creativo e interpretativo de la música es intangible e imposible de cuantificar. Por tal razón, se planteó una investigación de corte cualitativo tomando como guía procedimental las técnicas expuestas por Hernández, Fernández & Baptista (2010), quienes explican este tipo de investigación como un proceso no cuantificable en el que el investigador se basa más en la lógica y el proceso inductivo, se introduce en las experiencias de los participantes y, además, construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.

Por lo anterior, podemos decir que esta investigación cualitativa fue de tipo naturalista e interpretativa ya que estudia su

entorno y cotidianidad en la búsqueda de encontrar sentidos a los fenómenos y procesos estudiados.

El enfoque o diseño cualitativo que fue empleado en la presente investigación es la estrategia investigativa-acción, la cual Álvarez (2003) define como aquella que tiene la finalidad de resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. El propósito fundamental de este diseño investigativo es el de aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Con respecto a la investigación-acción, Cerda (1995) manifiesta que existe un ferviente deseo por encontrar otras posibilidades de accionar para los investigadores, de tal manera que se puedan involucrar en la problemática popular para darle una mayor credibilidad a la ciencia como mecanismo transformador de la realidad. Además, según Sandín (2003) también podemos entender y definir la investigación-acción como aquella que construye el conocimiento por medio de la práctica, y tiene las siguientes características principales:

- Construye desde sí misma la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.).
- Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades y en la implementación de los resultados del estudio.

Para el desarrollo de la investigación-acción se emplean cuatro fases, las cuales se repiten de manera cíclica hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. Sandín (2003)

define estas cuatro fases de la siguiente manera:

- Detectar el problema de investigación, clarificar y diagnosticar.
- Planeación para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, diagnóstico y reimplementación.

Según lo anterior, se discrimina a continuación la metodología en las fases utilizadas para la realización de la presente investigación:

Fase I: Observación y selección de material base

Dicha fase se llevó a cabo en tres etapas. La primera de ellas fue la selección de ritmos musicales. Para tal propósito se escogieron los más representativos y conocidos de cada región geográfica de Colombia para elaborar los ejercicios y piezas musicales de estudio para el bajo eléctrico que se incluyeron en el método de enseñanza para el instrumento, dichos ritmos se mencionaron anteriormente dentro de los referentes teóricos. La segunda etapa fue la selección de las técnicas interpretativas a estudiar, lo cual se hizo teniendo en cuenta que existen diversas posibilidades en lo que a la ejecución del instrumento concierne y que siguen en constante evolución y creación de otras nuevas, por lo tanto, se tuvo en cuenta las más conocidas y utilizadas en los procesos de educación superior e incluidas dentro del plan de estudios de los estudiantes de la Universidad de Pamplona para la composición y desarrollo de los ejercicios técnicos y las

piezas de estudio del método de enseñanza. Dichas técnicas se mencionaron anteriormente dentro de los referentes teóricos. La última etapa de esta fase fue la de la selección de los medios didácticos para el desarrollo e implementación del método de enseñanza. Buscando una mayor interacción con el estudiante se implementaron ayudas didácticas como material impreso, videos y pistas musicales que funcionan como guías auditivas y ejercicios de “play along”.

Fase II: Diseño

Esta fase de la investigación también se llevó a cabo en tres etapas, de las cuales la primera de ellas fue la creación de los ejercicios técnicos que fueron incluidos dentro del método. Dichos ejercicios tuvieron como guía los ejemplos expuestos en diversos métodos existentes para la enseñanza del instrumento, pero fueron elaborados con base en ritmos musicales colombianos de manera original para la presente investigación. La segunda etapa fue la elaboración y selección de piezas musicales en cada uno de los ritmos musicales escogidos para el método. Para cumplir dicho propósito el investigador incluyó obras de su autoría e hizo adaptaciones de otras para que pudieran ser interpretadas en el bajo eléctrico y organizadas de acuerdo a sus ritmos y nivel de dificultad. Como etapa final de esta fase se procedió al diseño estructural del material didáctico, lo cual se hizo asignando un capítulo a cada técnica interpretativa y dentro de cada uno de ellos se organizaron los ejercicios y piezas musicales correspondientes teniendo en cuenta el aumento progresivo de sus niveles de dificultad.

Fase III: Implementación

Al igual que las fases anteriores esta también se llevó a cabo en etapas. La primera de ellas fue una entrevista grupal que se le realizó a los estudiantes de bajo eléctrico del programa de música de la Universidad de Pamplona y que se llevó a cabo antes de empezar con el proceso de interacción, esto con el fin de conocer los presaberes tanto en lo relacionado con las músicas colombianas, como con la implementación de las técnicas interpretativas del bajo eléctrico en las mismas.

Teniendo en cuenta la información obtenida en la entrevista se procedió con la segunda etapa, la cual consistió en una sesión en la que se les entregó el primer capítulo del método de enseñanza a todos los estudiantes participantes en la investigación, el mismo se leyó de manera grupal y posteriormente se dio respuesta inmediata a las inquietudes planteadas por el grupo con respecto a dicho capítulo; esta sesión grupal funcionó como introducción al trabajo de interacción individual y como fuente de recomendaciones para mejorar el material entregado a partir de las preguntas y observaciones de los participantes.

La tercera etapa o etapa de interacción fue la más importante de la investigación y a su vez la que llevó más tiempo. En esta, el material diseñado fue implementado en los procesos de enseñanza de los estudiantes de bajo eléctrico de la UP durante un semestre académico (segundo semestre de 2017) como material complementario al plan de estudio existente.

A lo largo de toda la fase de implementación se realizó un proceso de observación a cada estudiante en el que se tomaron notas clase a clase con el propósito de mantener un registro del proceso de apropiación tanto de las técnicas estudiadas como de los ritmos colombianos trabajados en el desarrollo del proceso. A dicho proceso se le consideró la cuarta etapa de esta fase, en la cual el rol del investigador fue el de observador con participación completa, buscando tener un mayor entendimiento de los procesos desde lo interno, tal y como lo recomiendan Hernández et al. (2010).

Fase IV: Evaluación

Durante la fase final de la investigación se realizó una entrevista grupal final con todos los participantes del proceso investigativo y que estudiaron el método de enseñanza (una o varias secciones del mismo) para analizar sus percepciones y escuchar sus observaciones y comentarios con respecto al mismo, lo cual a la postre permitió analizar los resultados, sacar conclusiones y realizar modificaciones y mejoras al método de enseñanza teniendo en cuenta el proceso académico individual y las observación y sugerencias hechas por los estudiantes participantes en la investigación.

Resultados

Al finalizar las diferentes fases de la investigación y de hacer el análisis general final, a partir de la triangulación de los instrumentos de investigación implementados, se pudo observar que aquellos participantes que no culminaron el proceso de estudio y participación en la investigación manifestaron que se debió a razones diferentes a desconocimiento de los

ritmos o por falta de entendimiento del método. Adujeron dicho resultado a falta de tiempo para estudiar.

Cabe anotar que todos los estudiantes que manifestaron nunca haber tocado música colombiana, al final del proceso presentaron los ejercicios. Esto permitió entender que aquellos participantes que hicieron el proceso de manera responsable lograron interpretar ritmos folclóricos de Colombia en diversas técnicas sin importar que al comienzo del proceso no hubiesen interpretado o estudiado ninguno de esos ritmos (Figura 1).



Figura 1 Resultados de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente se pudo observar que a partir de bases rítmicas folclóricas colombianas llevadas a conceptos y ejercicios académicos, se logró desarrollar en los participantes nuevas competencias teóricas e interpretativas, proceso de aprendizaje significativo que les permitió apropiarse de herramientas teóricas y técnicas que no sólo les ayudaron a interpretar dichos ritmos, sino también a conocerlos y entenderlos desde su historia y organología. Lo anterior eleva en cada uno de ellos el concepto y la percepción de dichas músicas, entendiéndose como una gran fuente de conocimiento y manifestando ser importantes y necesarias en los procesos académicos de educación superior.

El método desarrollado ha sido publicado recientemente por la Editorial de la Universidad de Pamplona en el libro digital titulado: “Colombia en Clave de Fa, Método para bajo eléctrico basado en ritmos folclóricos colombianos” (2021), el cual se encuentra actualmente disponible en acceso abierto en <https://bit.ly/3wttBWa>

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y su respectivo análisis, se puede mencionar que la música folclórica desarrollada y aplicada en procesos de enseñanza del bajo eléctrico en educación superior se podría convertir en una estrategia para el desarrollo técnico del instrumento y de la apropiación cultural de dichas músicas por parte de los estudiantes.



Figura SEQ Figura * ARABIC 2 Nube de palabras.
Fuente:

La presente investigación no solamente permitió el desarrollo del método basado en ritmos folclóricos colombianos para la enseñanza del bajo eléctrico en la Universidad de Pamplona y su posterior implementación en los procesos académicos de todos los estudiantes del programa cuyo instrumento principal es el bajo eléctrico, sino que también se obtuvo documentación metodológica que permita el desarrollo de

métodos de enseñanza similares para otros instrumentos.

Se documentó todo el proceso entendiendo la presente investigación como la prueba piloto que permita la prolongación de la misma, o que sirva como punto de partida para nuevos estudios, y se desarrolló material didáctico con el fin de que pueda ser utilizado tanto por otros docentes como en otras instituciones educativas.

Por último, este tipo de investigación permite reflexionar acerca del estado y desarrollo actual de la música de la siguiente manera: La globalización y las nuevas tecnologías han hecho que la percepción artística de la música se haya ido transformando paulatinamente hacia una nueva idea o imagen de la misma, sujeta a caprichos meramente comerciales en la gran mayoría de medios de comunicación y convirtiéndola para algunos en un objeto que se distribuye de acuerdo a la moda y a las tendencias temporales, globales y sociales.

Sumado a lo anterior, encontramos que la gran mayoría de programas de música en niveles de educación superior en Colombia han basado sus currículos académicos en músicas “eruditas” (música clásica y jazz), obteniendo como resultado la exclusión de las músicas folclóricas en la gran mayoría de procesos académicos en nivel superior y su consiguiente infravaloración al momento de considerarlas como posibles fuentes de material didáctico para la enseñanza instrumental en niveles universitarios.

Poniendo en contraste los resultados del presente estudio con los argumentos anteriormente expuestos, es recomendable la búsqueda de procesos pedagógicos que

conduzcan a nuevas prácticas educativas que a su vez permitan la renovación de los currículos académicos y del material didáctico para dichos procesos de enseñanza, donde se brinde espacio a las músicas folclóricas colombianas entendiéndose como diferentes a las tradicionalmente utilizadas para dichos propósitos educativos, pero a su vez como iguales en la riqueza cultural y posibilidades académicas que brindan para el desarrollo de competencias técnicas, interpretativas y profesionales a partir de su estudio.

Teniendo en cuenta que las universidades son espacios de formación no sólo intelectual sino también conductual, es importante decir que la inclusión de las ya mencionadas músicas folclóricas dentro de los procesos de enseñanza genera un cambio actitudinal de parte de los estudiantes hacia las mismas, entendiéndose como parte fundamental en sus procesos de aprendizaje, necesarias en su desempeño profesional y fuente de herramientas académicas para la creación musical ya que son aquellas que los rodean y hacen parte de sus raíces culturales. Además, se ven a ellos mismos como agentes activos y responsables de la conservación, transformación y difusión de dichas músicas.

Referencias

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

Bernabé-Villodre, M^a del Mar (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, (9), 190 - 214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=>

[87424873012](#)

Cerda, H. (1995). *Los elementos de la investigación, como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho.

Hemsey, V. (2002). *La educación musical en la responsabilidad cívica e las artes. Conservatorio. 19 - 25*. <http://www.violetadegainza.com.ar/tag/revista-conservatorio/>

Hernández, S. R. Fernández, C. C. & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. (J. M. Chacón, Ed.). McGraw-Hill e Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Pascual, M. P. (2002). *Didáctica de la Música*. Prentice Hall.

Samper, A. A. (2013). *Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana*. *Revista Javeriana*, 80. https://www.academia.edu/4642130/Perspectivas_y_desaf%C3%ADos_para_la_educaci%C3%B3n_musical_en_Colombia_en_el_Siglo_XXI

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Torres, S. (2021). Colombia en Clave de Fa, Método para bajo eléctrico basado en ritmos folclóricos colombianos. Editorial Universidad de Pamplona. <https://bit.ly/3wtBWa>

Valencia, V. (2004). Pitos y tambores. Colombia. Ministerio de Cultura.

Vázquez-Mariño, L.C. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. Revista electrónica de LEEME, 12, 1-7. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9744>

Willems, E. (2002). El valor humano de la educación musical. Paidós.

PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES



El Gran Samán
Por: Fabián Molinares Amarís

Historia, mujer y ciudadanía: la conquista del derecho al sufragio femenino en Venezuela (1928-1948)

Carmen Paola Coy Soto
Universidad de Los Andes- Venezuela
Cpaolacs33@gmail.com
Código ORCID 0000-0001-5284-9442

Mariagni Andreina Villasmil Diaz
Universidad de Los Andes- Venezuela
Mariagni.villasmil@gmail.com
Código ORCID 0000-0001- 6826-473

Fecha de Postulación: 20, mayo, 2021

Fecha de Aceptación: 12, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Coy-Soto, C. P. y Villasmil-Diaz, M. A. (2021). Historia, mujer y ciudadanía: La conquista del derecho al sufragio femenino en Venezuela (1928-1948). *Revista Presencia, Saberes y Expresiones*, 1(2), pp. 68-83.

Tipo de Artículo: Resultado de trabajo de grado.

Resumen

El sufragio universal, como expresión máxima de la participación ciudadana, tiene sus antecedentes en Venezuela en el marco de la lucha por las libertades civiles, una vez confrontadas las corrientes autócratas surgidas del largo y conflictivo siglo XIX. Entre 1908 y 1958 el personalismo militar tuvo una presencia activa en el país, fomentando la movilización y la toma de conciencia respecto a las ventajas y desventajas de la democracia como régimen político para un Estado Nacional Moderno, en este orden de ideas, resalta la participación de la mujer como sujeto histórico y figura determinante en lo que no dudamos en llamar la conquista del derecho al sufragio femenino, toda vez que el análisis histórico realizado, producto de una amplia investigación, permite señalar cómo en medio de la lucha por los derechos ciudadanos, los grupos femeninos asumieron entre 1928 y 1948 un compromiso firme y decidido por alcanzar estadios de participación social más representativos, conducentes a situar la figura de la mujer en contravía de los

discursos patriarcales dominantes para la época. El término conquista ha de entenderse aquí desde el enfoque de los estudios de género, es decir, como la lucha, logro y ocupación efectiva de espacios políticos en el que las mujeres no habían sido partícipes por la exclusión social, obteniéndolo gracias a una dedicada batalla legal contentiva de un conjunto de solicitudes y justificaciones jurídicas ante el poder legislativo que con arrojo y atrevimiento hizo posible que la mujer adquiriera el derecho al voto. Con esta investigación se intenta aportar elementos al debate sobre los estudios históricos de las mujeres venezolanas, así como sentar las bases de una línea de investigación en el marco de la historia política denominada: “participación política de la mujer venezolana en el siglo XX: estudios de género”. Por medio de la cual se busca reivindicar el papel de la mujer venezolana en la política, su participación en el desarrollo del país y su rol en los diversos ámbitos de la vida nacional.

Mariagni Andreina Villasmil Díaz, Licenciada en Historia, Universidad de Los Andes- Venezuela.

Carmen Paola Coy Soto, Licenciada en Historia Universidad de Los Andes- Venezuela

Palabras clave

Historia, sufragio, mujer, ciudadanía, democracia, derecho.

Abstract

Universal suffrage, as the ultimate expression of citizen participation, has its record in Venezuela in the context of the struggle for civil liberties, once the autocratic currents arising from the long and conflicting nineteenth century have been confronted. Between 1908 and 1958 military personnelism had an active presence in the country, encouraging mobilization and awareness of the pros and cons of democracy as a political regime for a Modern National State, in this order of ideas, highlights the participation of women as a historical subject and determining figure in what we do not hesitate to call the conquest of the right to women's suffrage, since the historical analysis carried out, the result of extensive research, makes it possible to point out how in the midst of the struggle for citizen rights, the women's groups assumed between 1928 and 1948 a firm and determined commitment to achieve more representative stages of social participation, leading them to place the figure of women against the dominant patriarchal discourses for the time. The term conquest must be understood here from the perspective of gender studies, that is, as the struggle, achievement and effective occupation of political spaces in which women had not been involved for social exclusion, obtaining it through a dedicated legal battle contentive of a set of applications and legal justifications before the legislative branch which with daring and daring made it possible for women to acquire the right to vote. This research attempts to contribute elements to the

debate on the historical studies of Venezuelan women, as well as lay the foundations for a line of research within the framework of political history called: "political participation of Venezuelan women in the twentieth century: gender studies". Through which it seeks to vindicate the role of Venezuelan women in politics, their participation in the development of the country and their role in the various areas of national life.

Keywords

History, suffrage, women, citizenship, democracy, law.

Introducción

Tomando en cuenta que ninguna indagación profesional se realiza de modo improvisado, para esta investigación se siguió una serie de procedimientos lógicos que constituyen la base teórica y metodológica del trabajo, en un primer momento se formuló y delimitó el tema/problema a desarrollar, luego se logró la explicitación de un contexto teórico amplio donde se establecieron criterios para el uso de teorías, modelos, categorías, conceptos, variables e indicadores ajustados al tema-problema en estudio. Así mismo, se asumió la historia de las ideas políticas, con un enfoque de género, como perspectiva teórica, reconociendo en la historia política el marco referencial al cual se suscribe la propuesta. De igual forma, se determinó con responsabilidad la necesidad de incorporar técnicas de investigación hemerográficas, una vez reconocida la prensa como fuente escrita, la cual proporcionó datos importantes para lograr una mayor aproximación al debate sobre la temática planteada.

Esto último, obligó realizar un arduo esfuerzo por lograr la ubicación, selección, clasificación y determinación de las informaciones impresas entre los años 1928-1948. Además, se desarrolló de manera regular la lectura, obtención y organización de datos; el análisis e interpretación crítica de la información (impresa y/o electrónica) obtenida, la construcción de un discurso escrito, argumentativo y sistemático acorde con la investigación y un análisis ordenado sobre el aporte histórico e historiográfico.

No cabe duda que visibilizar a la mujer en el marco de la historia de Venezuela ha sido, y es una tarea no exenta de debates, si bien desde comienzos del siglo XXI se ha incrementado el interés por la historia de la mujer, aún existen vacíos historiográficos que dejan en evidencia su exclusión en el escenario político nacional, convirtiéndose en un desafío que obliga una mayor aproximación al tema en cuestión. Por tal motivo, esta investigación está orientada a analizar parte de ese proceso tomando como punto de partida el surgimiento de los movimientos sociales integrados por mujeres, los cuales, tras la dictadura gomecista, buscaron cambiar los parámetros, modelos y desigualdades establecidos hasta entonces por una sociedad con patrones patriarcales.

Esta investigación incluye el estudio del momento en el cual, tras la reforma de la Constitución Nacional (1945), se le otorga a la mujer el derecho a sufragar en el ámbito municipal y más adelante en el ámbito nacional (1946). Asimismo, cómo en los años 1947 y 1948 se desarrollan coyunturas sociopolíticas que abren paso a nuevas prerrogativas a las mujeres venezolanas que impulsan la obtención de sus derechos políticos.

Este trabajo busca, además, sumar aportes al debate en torno a los estudios históricos sobre la mujer. Asimismo, intenta explicar su rol en la consolidación del proceso democrático y sus variantes en el siglo XX venezolano, sin olvidar la participación e importancia de los movimientos feministas, los cuales generaron la inclusión de las mujeres en la constitución como ciudadanas activas de una sociedad en crecimiento. En consecuencia, ante la poca bibliografía sobre el tema, la complejidad epistemológica de su abordaje y la necesidad de que el país conozca con mayor profundidad el rol activo de las mujeres venezolanas en la lucha y consecución de sus derechos políticos, este trabajo queda ampliamente justificado.

Contexto Geo-histórico, Político-Económico y Socio-Cultural de Venezuela entre 1928 y 1948. Los Comienzos Del Siglo XX No Cronológico.

Para una mejor comprensión de los procesos históricos, es imperativo el estudio del contexto espacial y temporal donde se desarrollaron los acontecimientos en estudio. Venezuela a inicios del siglo XX, vivió una serie de eventos que transformó la dinámica nacional en todos sus órdenes, además, prefiguró un importante cambio en su economía, toda vez que comenzó a gestarse la transición de la Venezuela agrícola, a la Venezuela petrolera. Además, el país tuvo que hacer frente a los embates de la Gran Guerra (1914-1918) y darle la cara a los cambios civilizatorios que se sobrevinieron en el mundo, ocasionando un impacto social, cultural y político determinante en la vida nacional.

El siglo XX venezolano comienza con dos acontecimientos fundamentales: 1. El estallido de la Gran Guerra (1914) y 2. La explotación del primer pozo petrolero comercial del país: el Zumaque 1 (1914). La Primera Guerra Mundial (1914-1918) trastocó las bases de las relaciones sociales entre mujeres y hombres a escala planetaria, modificando los diversos roles de género existentes para la época. Asimismo, el comienzo de la explotación petrolera en Venezuela significó un acontecimiento que causó un sinnúmero de repercusiones en el territorio venezolano; claro está, aunque Venezuela no estuvo ligada directamente a la guerra, su simultaneidad con la explotación petrolera permitió que el país se incorporara a los intereses internacionales y que las diversas potencias que se encontraban en conflicto consideraran su papel en el escenario mundial.

A partir de 1914, se suscitaron en el mundo una serie de acontecimientos que fueron forjando el “despertar de la mujer”, mismo que trajo como consecuencia la búsqueda por visibilizar su acción en la sociedad; éstas pasaron de trabajar en el hogar y deberse a sus hijos y esposos a ocupar puestos que no eran considerados “propios de su género”, lo cual llevó a un debate y reestructuración del papel desarrollado por ellas debido a las necesidades que se producirán en esa época. Como señala George Duby y Michell Perrot: “Por la fuerza de la necesidad, la guerra elimina las barreras que separaban trabajos masculinos de trabajos femeninos” (Duby, Georges y Perrot, 2000, pp. 138-139.)

Debido a esto, hubo un cambio significativo respecto al papel de la mujer en la sociedad europea y en los Estados Unidos, tanto en el área económica, como profesional, intelectual y familiar. Sin duda, las bases de

la sociedad fueron trastocadas y la participación de la mujer durante la guerra sirvió de incentivo para establecer nuevas concepciones respecto a los roles de género en la sociedad occidental, lo que trajo consigo la reformulación crítica de la feminidad en subalternidad dentro de las economías capitalistas. Como lo señalan algunos autores:

Bajo el capitalismo la explotación del trabajo femenino fue duplicado. A partir de la mecanización, las mujeres pasaron a construir – junto a los niños – la mano de obra preferida por los empresarios a causa de su sumisión, docilidad y disposición al percibir salarios inferiores. (Villar, et.al., 1999, pp.138-139)

Así, las mujeres tuvieron que ocupar los puestos que dejaban los hombres para irse a combatir en la guerra, siendo la nueva mano de obra capacitada. La gran cantidad de bajas masculinas y la ocupación de los puestos dejados por estos a las mujeres, trajo como consecuencia que algunos intelectuales consideren este periodo como el de la masculinización femenina, o como diría Gatun Rogeot: el período del “advenimiento de la mujer a la vida nacional”. En 1908 el presidente Cipriano Castro sale de Venezuela a Europa por motivos de salud, situación bastante favorable para Juan Vicente Gómez quien era el vicepresidente de los Estados Unidos de Venezuela. Gómez trabajó de la mano con Castro en largas batallas armadas con la intención de pacificar a Venezuela, y eliminar a los caudillos regionales que impedían controlar cada estado del país, así como en el intento de unificar y controlar cada región en beneficio del poder central.

Aprovechado el momento, éste prohíbe la entrada a Castro y solicita ante las Cámaras Legislativas su destitución, haciéndose del poder; un hecho determinante en la historia política de Venezuela. Gómez desarrolla a partir de entonces, una práctica política de reorientación para el país, la renta petrolera y las inversiones extranjeras fueron los planteamientos ejecutados con mayor cautela en su beneficio más que en el de la nación, sin embargo, con las ganancias generadas fue cancelando paulatinamente la deuda externa heredada de Castro, mientras que el aporte mayor fue realizado por el capital extranjero, estos últimos encargados de tecnificar, modernizar las industrias y por consiguiente el país, así como dar apertura a nuevos campos laborales. El sistema político implementado por Gómez fue, fundamentalmente, autocrático, personalista y con someros rasgos democráticos. Existía una constitución la cual el presidente ejecutaba a su conveniencia, un parlamento con una fuerte inclinación gomecista y una división de poderes constituidos con poca independencia asignada por los deseos del mandatario.

Tomando en cuenta lo mencionado, los estudiantes, específicamente la llamada generación del 28 llevó a cabo una serie de manifestaciones con la finalidad de liberar a los estudiantes y políticos presos durante el régimen gomecista, estos hechos se suscitaron durante la semana del estudiante, teniendo una gran aceptación por parte de la colectividad. Aunque la historiografía venezolana relegó el papel de las mujeres ignorando su participación en este proceso, sabemos de manera evidente que estas se incluyeron dentro de las luchas políticas y

reivindicaciones exigidas durante la época.

A pesar de que el movimiento se inició dentro del ámbito académico de la Universidad Central de Venezuela¹, este movimiento se multiplicó en diversos estados del país, salió de las universidades a la calle, como un intento de rebeldía en contra del gobierno. Así, poco a poco fue tomando un carácter político más fuerte. Es importante aclarar que, aunque estos acontecimientos fracasaron debido a la inexperiencia, la falta de estrategias, la poca organización de los participantes y las diversas medidas de represión a los colaboradores, tuvo un impacto psicosocial definitivo como expresión controversial de la sociedad venezolana al sistema imperante.

Los estudiantes que integraron este movimiento, fueron protagonistas en años posteriores del surgimiento de los partidos políticos modernos, no obstante, las mujeres comenzaron también a hacer presencia en algunas tribunas, gradualmente empezaron a participar con mayor intensidad en las reuniones clandestinas de las organizaciones políticas y comienzan a luchar por su ciudadanía. Las fuentes hemerográficas consultadas, dan cuenta de las diversas huelgas que se sucedieron, y que fueron apoyadas por éstas; es decir la mujer comienza a mostrar una imagen distinta, se consideran iguales al hombre y por tanto quieren participar junto a estos en la construcción de una nación democrática.

En diciembre de 1935 falleció el presidente Juan Vicente Gómez, conllevando a una transición en el poder ejecutivo. Al efecto, el Congreso decidió elegir a Eleazar López

¹Universidad que había sido clausurada por Juan Vicente Gómez entre 1912 y 1922.

Contreras como presidente encargado quien, entre otras medidas, concedió libertad a los estudiantes presos por órdenes de Gómez, igualmente, López Contreras modificará los integrantes de su gabinete de ministros excluyendo a los del ala gomecista.

Ante la muerte del “Benemérito” dictador, en Venezuela se gestó una serie de movimientos que buscarán la instauración de un período democrático para el país.

Fue en aquel momento cuando la organización política comenzó a tener un auge significativo y se inicia la conformación de los primeros movimientos y partidos políticos en el país, los cuales tuvieron su génesis en la llamada Generación del 28 y en los cuales sus integrantes podrán desarrollar de manera más amplia las aspiraciones que en periodos anteriores habían sido diezmadas, creándose así, los primeros partidos y organizaciones políticas surgidos en 1935: el Partido Republicano Progresista (PRP), antiguo PCV, el Movimiento Organización Venezolana (ORVE), antes conocido como ARDI, la Federación de Estudiantes Venezolanos (FEV), que se refundará de los movimientos gestados anteriormente por los estudiantes en el 28, entre otros de igual importancia.

Cabe destacar que la conformación de las primeras organizaciones políticas, los movimientos y agrupaciones femeninas y los esfuerzos realizados por las mujeres, se encuentran al margen de buena parte de la historiografía venezolana. La literatura asociada al tema señala como los hombres buscaron la reivindicación de los derechos que durante siglos le habían sido negados, dejando de lado la contribución, por

ejemplo, de la Asociación Patriótica de Mujeres Venezolanas (APMV) en 1933, la Agrupación Cultural Femenina (ACF) en 1935 y la Asociación Venezolana de Mujeres (AVM) en 1936, quienes impulsaron el Primer Congreso Venezolano de Mujeres en 1940, el cual marcó el inicio de la construcción de un movimiento social con base en las luchas femeninas.

Durante el gobierno de López Contreras se dieron libertades políticas y económicas de manera más amplia, se reformó la Ley de Arancel de Aduanas, se creó el Programa de Febrero el cual buscó reorganizar el país, lo cual trajo consigo mejoras en materia de salud, vías de comunicación, economía, agricultura, educación, administración pública, entre otras medidas². Se creó una Ley de Defensa contra el Paludismo en 1936, con la idea de mejorar las condiciones de vida de la sociedad, la Ley de Trabajo 1936, la cual le dio paso a las actividades sindicales entre otras.

La reforma del Código de Comercio y el Código Civil en 1942, significaron un avance para las mujeres, debido a que legalmente pudieron tener la tutela de sus hijos, así como administrar sus propios bienes, hecho del cual no podían gozar por estar sujetas a su esposo. También se les permitió obtener una profesión comercial separada de la de su marido, significando un reconocimiento de su individualidad y su condición como ciudadanas.

La Disertación Democrática (1935-1948)

Fuente: (Guevara, 1944, pp. 6/11). En 1941 ganó la presidencia Isaías Medina Angarita, permitiendo una apertura democrática más amplia, se aprobaron un conjunto de leyes

²Luzardo, Rodolfo. (1963). *Notas Histórico-Económicas (1928-1963)*. Editorial Sucre.

en beneficio del Estado, regulando las concesiones petroleras y el establecimiento de un sistema tributario que beneficiara más al país, como la Ley de Impuesto sobre la Renta el cual significaría el 12% del precio total del producto y el llamado 50-50 o fifty-fifty provenientes de la renta petrolera. El proyecto inicial del nuevo presidente se dirige hacia una economía, en la cual, el país pudiera autosostenerse, este tenía intenciones de dejar de ser un estado dependiente de la renta petrolera³, su política económica gira en torno a la recuperación de la agricultura, sin dejar de lado las importantes ganancias provenientes del petróleo, por ello influenciado por Arturo Uslar Pietri utiliza la consigna “Sembrar el petróleo”⁴.



Fuente: (Guevara, 1944, pp. 6/11).

Durante el gobierno de Medina el autoritarismo y la democracia convivieron en una dinámica compleja, tal y como lo evidencia el curso del proceso electoral en 1944, en ese marco, el sufragio femenino se hizo, según Ada Pérez Guevara, “tema del día”. Fue en 1945 cuando en el ámbito electoral se le dio el derecho al voto a las

mujeres, pero sólo en las elecciones municipales. De acuerdo con las informaciones aportadas por la prensa de la época, las mujeres continuaron ejerciendo una ciudadanía limitada, puesto que su participación en las políticas públicas siguió siendo reducida, aunque fue un avance importante. Esta reforma sobre el sufragio femenino se vio truncada debido al golpe de Estado que se produjo en el país el 18 de octubre, lo cual generó el advenimiento de la Junta Revolucionaria de Gobierno de 1945.

La llamada unión cívico-militar que dio el golpe de Estado contra el presidente Isaías Medina Angarita asumió el poder en la figura de una Junta Revolucionaria de Gobierno, presidida por Rómulo Betancourt y un conjunto de políticos como Raúl Leoni y Luis Beltrán Prieto Figueroa, entre otros. Este suceso significó una coyuntura política para los venezolanos y las venezolanas, puesto que durante este período se desarrollaron un conjunto de reformas para incorporar al país a la corriente democrática. Así aparece la creación del Estatuto Electoral mediante el Decreto N.º 216 del 15 de marzo de 1946, en el cual se establecía el derecho al sufragio a todos los venezolanos mayores de 18 años, “sin distinción de sexo”, así como la creación del Decreto 217, el cual, restablece los derechos constitucionales para disfrutar y ejercer todo lo que conlleva el disfrute de una libre ciudadanía. Como se puede apreciar en los titulares de la prensa de 1946, autoras como Carmen Clemente Travieso, hacen abierta alusión a la relación mujer venezolana-voto-democracia.

³Toro Hardy, José. (1992). Venezuela: 55 años de política económica, 1936-1991. Panapo,

⁴Para ampliar este punto léase: Uslar Pietri, Arturo. (1972). De una a otra Venezuela. Monte Ávila Editores. (Colección Manuales y Monografía).



Fuente: (Clemente, 1946, p.16)

Desde 1935 las mujeres habían planeado y solicitado esta oportunidad, pero el hecho de que se les permitió votar no significó que fueran socialmente incluidas para tomar decisiones de manera inmediata. La concesión y posterior ejecución de este derecho por parte de las mujeres fue un proceso lento que pasó por modificar la manera de pensar de las personas, proceso que se dio de manera paulatina y en el cual los movimientos y organizaciones femeninas se encargaron de accionar planes para reeducar mediante los diversos medios de comunicación a mujeres y hombres que no terminaban de asimilar el cambio de época⁵.

La Constitución de 1947 significó un aporte sustancial en esta materia, así pues, se otorgó el voto universal directo y secreto a la mujer sin distinción alguna y marcó un precedente para las constituciones posteriores, lo cual producirá la primera elección con carácter democrático en la historia del país. Cabe destacar que el papel de la mujer durante este período de gobierno fue determinante, puesto que, estas verán cumplidas en su articulado gran parte de sus aspiraciones políticas.

Papel De Las Organizaciones Femeninas y La Conquista Del Derecho Al Sufragio Femenino en Venezuela (1928-1948)

Entre los acontecimientos más importantes asociados a la historia de la mujer venezolana durante el siglo XX se encuentra, sin duda, el proceso de organización de los movimientos feministas. En primer lugar, porque muchos de ellos tuvieron su punto germinal en los movimientos estudiantiles que impulsaron nuevas ideas vinculadas con la reivindicación del género y, en un segundo término, porque a finales de la década de los veinte la creación de agrupaciones sociales de carácter femenino comenzó a ocupar espacios de discusión y debate en pro de una concepción de la mujer, a contravía de los discursos patriarcales y misóginos.

Entre las organizaciones femeninas de mayor trascendencia para el período en estudio se pueden mencionar: la Asociación Patriótica de Mujeres Venezolanas, Agrupación Cultural Femenina, Asociación Venezolana de Mujeres, Comité Pro-Sufragio Femenino, Acción Femenina y el Correo Cívico Femenino. En tal sentido, el marco referencial que constituyen estas agrupaciones sociales, permite apreciar el alcance de la participación de la mujer en la confrontación de ideas y en la búsqueda por alcanzar estadios mayores de reconocimiento político.

El sufragio, concebido como un derecho legítimo de todo ciudadano, comprendió también un reconocimiento público a los movimientos feministas del siglo XX,

⁵Entiéndase: Los diversos programas de radio, revistas y artículos de prensa orientados a tal fin. No se debe olvidar que para la época los niveles de analfabetismo eran altos, lo cual hizo imperativo la utilización de distintas formas de promover las nuevas ideas.

mismos que impulsaron los postulados de reivindicación que necesitaba la sociedad venezolana en pleno proceso de cambio. Esto hizo que se fueran materializando las ideas abstractas y se concretaran los aspectos legales que constituirían el piso del nuevo orden socio-político del país. Como lo reseña la prensa de la época: “Este reconocimiento nos permitirá cumplir nuestra misión por excelencia de madre-ciudadanas, tendencias que lejos de excluirse se complementan y ser además útiles plenamente en la medida de nuestras capacidades...” (5 de mayo de 1944, El Universal. p. 1-5).

A continuación, se expone una aproximación histórica de estas organizaciones y su lugar en la lucha por la reivindicación de la mujer como sujeto político:

La Asociación Patriótica de Mujeres Venezolanas (1928)

En 1928 surgió la Asociación Patriótica de Mujeres Venezolanas, fundada por Ana Esther Gouverneur, constituyendo el primer movimiento femenino nacido en Venezuela durante la dictadura de Gómez, con la finalidad de dar apoyo a la comunidad universitaria que participaba en los eventos del 28. Cabe destacar que la participación de esta asociación ha sido escasamente tratada en la historiografía.

Actualmente, existe muy poca información de esta asociación lo que hace más difícil su estudio y comprensión, haciendo imperativo pensar sobre investigaciones futuras en torno a esta organización de mujeres venezolanas. No obstante, autoras como Elizabeth Friedman (Huggins, Magally, 2010, p. 167) sostienen que una

mujer: Ana Esther Gouverneur, lideró esta asociación en el exilio, realizando desde los Estados Unidos manifestaciones en las afueras de la embajada del país, mostrando al mundo lo suscitado durante la dictadura en Venezuela.

La Agrupación Cultural Femenina (1935)

La Agrupación Cultural Femenina o ACF se fundó el 15 de octubre de 1935 por un grupo de mujeres, entre ellas Carmen Clemente Travieso, Ana Sénior, Josefina Ernest y Carmen Delgado de Quintero⁶. En sus inicios, dicha agrupación buscó preparar a la mujer en el ámbito cultural, político y educativo; es decir, para la agrupación era primordial que las mujeres aprendieran a leer y escribir, y, por medio del estudio, obtener el derecho a ser ciudadanas sin restricción alguna, poder elegir y ser elegidas. Esta agrupación realizó inicialmente actividades en la clandestinidad debido al clima de precariedad presente en el país, pero poco a poco encontró cauce para sus ideas y presencia en la sociedad venezolana.

La ACF estuvo inmersa en los primeros movimientos que se formaron en torno al voto de la mujer, mismos que se comenzaron a gestar posterior a la muerte de Gómez en 1935.

Por otra parte, la ACF y la Asociación Venezolana de Mujeres (AVM) lograron mediante gestiones político-jurídicas reformar en 1942 el Código de Comercio venezolano, permitiendo así que la mujer tuviera dominio propio de sus bienes y elegir y ejercer una profesión comercial independiente. Es importante recordar

⁶Véase: Corrales, A., y Díaz, L. (2000). Carmen Clemente Travieso: Una pionera que hizo historia. Difusión de su vida y obra periodística a través de un archivo digital de texto pleno. Trabajo de grado. Universidad Católica Andrés Bello.

⁷Consultar, el Código Civil de los Estados Unidos de Venezuela 1942. (1943). Tipografía de la Nación.

como para finales del siglo XIX las mujeres no podían administrar sus bienes, la normativa señalaba que el marido era el jefe de familia y por lo tanto administrador de los recursos financieros del hogar; esto implicaba que sólo el hombre podía desempeñar de forma libre una carrera comercial.

De igual manera, la ACF en conjunto con la AVM, la Unión de Mujeres Americanas, el Grupo de Damas Guariqueñas y la Social de Enfermeras del Hospital de Niños, participaron en la reforma del Código Civil en 1942, código que para la época normaba el comportamiento del hombre y la mujer en la vida civil, solicitando así la modificación sobre la situación legal de la mujer casada, requiriendo el reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres dentro del matrimonio⁷. Igualmente, exigió que la potestad hacia los hijos recayera en la madre y en el padre en igualdad de condiciones, así como también en el reconocimiento del concubinato como unión legítima y no discriminatoria.

Este movimiento femenino existió para su época en diversos países de América Latina, entre ellos México, Colombia, Brasil, Puerto Rico y Chile, teniendo también auge dentro del territorio nacional venezolano. De tal manera, Caracas, Barquisimeto, Valencia, Barinas, Maracaibo y Carabobo, fueron ciudades que recibieron delegaciones de la ACF y formaron movimientos influyen

La Asociación Venezolana de Mujeres (1936)

Para la Asociación Venezolana de Mujeres fue importante atender a las madres y a los niños para contribuir así con una mejor condición de vida. Todos los movimientos feministas de los años treinta se fundaron

con una intención específica: combatir cualquier deficiencia existente hacia la mujer. Sin embargo, no todos los grupos lucharon por un mismo motivo, cada uno abanderaba un problema determinado, aun así, es importante mencionar que estos movimientos a pesar de tener ideas diversas también poseían ideas en común que permearon la unidad en la lucha por los derechos de la mujer.

El desarrollo en el ámbito cultural era esencial para esta asociación, creando así la Biblioteca Femenina Venezolana y un conjunto de actividades artísticas y educativas que aportaban conocimientos a las mujeres, debido a que...” las mujeres por regla general no llegaban a cursar si quiera el Bachillerato; y en la Universidad sólo se graduaron dos o tres en los primeros 35 años del siglo” (Picón., et. al. 1975, p.169.).

Para la época, la salud no era un área prioritaria del gobierno, existiendo así mucha deficiencia en este ámbito, por ello esta asociación liderada por Ada Pérez Guevara, Luisa Silva, Leticia M. de Nouel, Irma De Sola Ricardo, Josefina Bello de Jiménez, Panchita Soublette Saluzzo entre otras, elaboraron estrategias para solventar esta crisis, creando así casas pre y post natales para ayudar a aquellas madres de bajos recursos y solteras que no tenían ningún tipo de apoyo; prestando así servicios médicos que giraron en torno a la salud de la mujer embarazada.

El activismo sufragista: Comité Pro-Sufragio Femenino, Acción Femenina y el Correo Cívico Femenino

Desde inicios del siglo XX existió una incesante lucha por parte de las mujeres con la intención de obtener ciertos derechos que

estaban adjudicados sólo al hombre, éstas consideraron que “Cuando la mujer venezolana ejerza su derecho al sufragio en igualdad con el hombre, entonces podrá intervenir en la vida nacional adecuadamente” (Blanco, 1945, p.9).

Como se ha hecho mención, se había logrado el reconocimiento de algunos derechos, pero aun el sufragio no había sido otorgado; por eso en 1940 se iniciaron las luchas legales por la obtención de este.

El 04 de marzo de 1944 fueron enviadas alrededor de 11.000 firmas al Congreso de la República, solicitando la incorporación de las mujeres en el sistema electoral, es decir, poder elegir y ser elegidas para cargos políticos. Esta solicitud se hizo de manera progresiva, incorporando más firmas e incorporándose las solicitudes de otros movimientos que exigían los mismos derechos.

En 1945, el Comité Pro- Sufragio logró la obtención del voto femenino sólo en el ámbito municipal, es decir, las mujeres elegían y podían ser elegidas como representantes sólo en los Concejos Municipales, claro está, no era la exigencia solicitada, pero era un adelanto de lo que se pretendía obtener.

Al lograr este objetivo el Comité finalizó sus labores y decidió crear un movimiento que continuara con sus luchas, creándose así la

Acción Femenina o como también se le conoció Acción Cívica, siendo de sus principales lideresas Ada Pérez Guevara, Panchita Soublette, Ana Esther Gouverneur y Mercedes Gil. De tal manera, Acción Femenina, continuaría con las actividades

iniciales del comité pro- sufragio, siendo el voto y la mejora de la vida de la mujer en todos los ámbitos de la vida su propósito definitivo.

Para este movimiento era fundamental educar a la población, sobre todo a la mujer en cuanto a su función como ciudadana, por ello deciden crear en 1945 el Correo Cívico Femenino, redactado y dirigido por Ada Pérez Guevara y Flor Marina Zambrano. Este órgano divulgativo fungió como una publicación impresa, en ella se expusieron temas que giraban en torno a la mujer y su vida social, además, fue de suma importancia concientizar a las mismas mujeres de asumirse como ciudadanas con derechos y deberes, al tiempo que educar a los hombres en torno a este tema. De este modo estas consideraron que:

Es hora en que toda mujer que tenga orgullo de ser mujer debe participar con voluntad y entusiasmo (sic) en la campaña pro sufragio femenino en igualdad con el hombre, a fin de que todos los legisladores de Venezuela constaten que esta es una aspiración de todas las mujeres venezolanas y no de un grupo de ellas. (Hernández, 1945, citado en Correo Cívico Femenino, Año 1, No 1, p. 9)

Por eso, este movimiento buscó llegar a todas las mujeres con sus publicaciones mensuales, pero no dejando de lado a las que no supieran leer y escribir, puesto que contaban con una programación radial con el fin de llegar a toda la población, mujeres y hombres, en este punto es preciso subrayar que los hombres también participaban en la divulgación de esta revista, escribiendo diversos artículos en torno a la mujer y sus derechos.



Fuente: (S/A, 1946, Nro. 13424)

El CCF también divulgó las actividades y los logros de los diversos grupos feministas y de lo logrado por el Comité Pro-Sufragio. El CCF contó en su primera plana con un encabezado que se mantuvo en todas sus publicaciones como fueron: Sufragio Pleno-Educación Cívica-Mejoramiento Social y Legal de la mujer y el niño, que acompañará a AF y que contribuirá con las luchas de estas mujeres.

Cabe destacar que los ejemplares del CCF a pesar de que aún poseían temas del hogar, el cuidado de los niños y la belleza, significó un cambio de cómo se veía a la mujer, pues esta será una tribuna para las mujeres, hecha por mujeres y que tocaron temas como el sufragio, la democracia, la moral, responsabilidades femeninas, educación cívica, también publicaron sus cronogramas de trabajo, sirviendo de pregonero para todas las actividades que estas realizaban en pro de los derechos civiles de la mujer.

El CCF culmina sus actividades en enero de 1947 en el cual hace mención al alto de su activismo como medio divulgativo, en uno de su artículo expresan lo siguiente...” y nos despedimos hasta que la lucha de nuevo nos

requiera o se haga necesario templar al aire nuestra bandera, estamos seguras de que llegando ese momento todas nosotras estaréis de nuevo a nuestro lado” (Correo Cívico Femenino, 1947, p.2).

Aislar de la vida cívica y política a las mujeres venezolanas fue un acontecimiento que perduró por más de 200 años, el conflicto de la concesión de la ciudadanía hacia la mujer fue así un proceso arduo y continuo de diversos movimientos feministas que tuvieron como intención común preparar a la mujer para la vida política, social, cultural y cívica, por esto la CCF buscó transformar la mentalidad de las mujeres y hombres para que existiera una verdadera participación entre géneros en la vida nacional.

El Voto Femenino en Venezuela: La Histórica Conquista De Un Derecho (1947)

El siglo XX no cronológico (1914-1989), fundamentado e iniciado con la explosión de la primera Gran Guerra, creó un panorama en el cual se hizo imprescindible incluir a la mujer en la vida pública. Las circunstancias, la necesidad de trabajar, de sobrevivir, en un momento en el cual su marido tuvo que ir a luchar en tal conflicto, hizo salir a la mujer de su lugar privado y enfrentó con mucha inexperiencia ese tormentoso momento. Claro está, no en toda América, ni en toda Venezuela existía una visión bien definida de lo que se quería en este momento, poco a poco, las ideas de que la mujer también era capaz de participar en todos los asuntos que la rodearan fue madurando, y así estableciéndose claramente lo que se quería obtener.

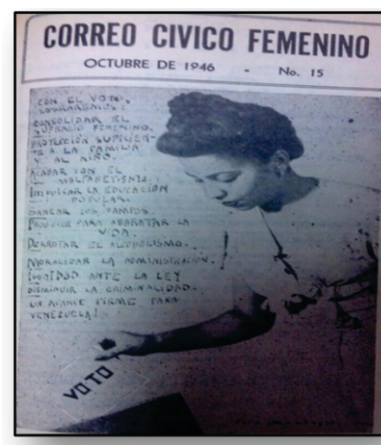
Los derechos políticos de las mujeres fueron transformándose y desde Europa permearon en América Latina, la participación e influencia de las mujeres estadounidenses en este proceso también fue fundamental, siendo para muchos países modelo en cuanto a los derechos y reivindicaciones políticas de la mujer.

El voto femenino, ha sido producto de un proceso social del cual las mujeres han sido partícipes. Como ya hemos puntualizado, estas consideraron necesaria la organización de movimientos feministas en pro de la conquista de muchos derechos que no habían percibido desde la colonia, el voto femenino considerado como un derecho inherente para la consolidación de la democracia, fue un importante paso para cumplir un papel distinto, de madre a ciudadana, trasformando la política desde una perspectiva femenina. Esta conquista, hay que otorgársela, más que a individualidades, a los movimientos feministas que a través de diversos medios expusieron lo mal que estaba enfocada nuestra política, excluyente desde el siglo XIX y conformista a comienzos del siglo XX.

Inteligentemente las mujeres decidieron, en primer lugar, solicitar la modificación de las leyes que las hacían sentirse “propiedad del hombre” y con esto tener mayor libertad individual y así mismo obtener libertad en todos los aspectos que como dueñas de sí mismas desearan.

La consecución del voto femenino en Venezuela nos centra en una interrogante determinante en nuestra propuesta teórica ¿Por qué consideramos el voto femenino como la conquista de un derecho? Primero porque era impensable considerar que las mujeres se podrían desenvolver de forma

independiente en relación con sus pares masculinos; como hemos resaltado durante todo nuestro trabajo, las mujeres se encontraron por siglos sujetas a los designios que disponía la sociedad, la cual no sólo implicaba moralidad, virtud, cuerpo, sexualidad y honor, sino un papel “noble” como madre, esposa, hija y hermana, sin derecho a gestionar y defender un pensamiento independiente a estos cánones. Por eso, una imagen que muestre mujeres entre hombres yendo a ejercer con ciertas igualdades un derecho ciudadano, siempre será un testimonio vital de la profundidad del proceso de transformación que vivió el país durante el siglo XX.



Fuente: (Correo Cívico Femenino, 1946, Primera Plana)

Nuestro interés por desarrollar lo antes expuesto, se centra, en que es de gran importancia para esta investigación la comprensión de este período 1928- 1948 en su totalidad, analizando como la mujer se vio envuelta en este proceso político, pasando de madre a ciudadanas, derecho que no dejarán de exigir, siendo el sufragio el pilar de todas sus luchas. Es menester mencionar que a pesar de que nuestro estudio termina con el derrocamiento de

Gallegos, él mismo marcará la pauta de lo que será la participación de las mujeres en las diversas luchas que transcurrirán durante todo el siglo XX, y en la construcción de un nuevo modelo de país del cual ellas no estarán exentas y de esta manera llegar a la tan ansiada democracia.



Fuente: (S/A, 1946, p.4)

Conclusiones

Al cierre de la investigación realizada, es importante resaltar aspectos significativos de la misma. En tal sentido podríamos sintetizar, a modo de conclusión, lo siguiente:

1. La ocultación de las mujeres en la historia ha llevado a que se considere que estas no han sido partícipes en los procesos históricos, cuestión que es menester de analizar, por tal motivo los estudiosos se verán en la necesidad de crear nuevas propuestas historiográficas, esta nueva propuesta sobre los estudios de la mujer, nos permiten abordar uno de los aspectos poco estudiados en el ámbito histórico, la Historia de la Mujer con enfoque de género, que contribuirá a la comprensión de la mujer como sujeto activo de la historia, esta buscará visibilizar a la mujer y a todo aquello que la rodea.

Desde este enfoque de Género hemos

logrado comprender que tanto mujeres y hombres son merecedores de darles un lugar en la historia, porque ambos son individuos sociales, con comportamientos y creencias determinadas.

Por tal motivo, la historiografía en Venezuela, poco a poco se ha ido interesando por estudiar a la mujer y su participación en la vida social, a través de la Historia de la Mujer, se intenta reivindicar a las mujeres y su papel en la historiografía, contribuyendo con un aporte historiográfico que marcará el punto de partida para posteriores investigaciones y de esta forma colaborar con el enriquecimiento de la historiografía venezolana y de esta forma construir una historia nacional más inclusiva.

2. Cuando comenzamos el estudio de la mujer y como esta logró conquistar el sufragio femenino, encontramos que la condición de la mujer en Venezuela, a inicios del siglo XX era considerablemente escasa, su papel en la sociedad estuvo sujeta a la familia, con el estallido de la primera guerra mundial comenzó a transformar la manera de pensar y de ver a las mujeres, en Europa se hizo necesario que éstas participaran y levantaran la economía, debido a las grandes pérdidas masculinas que representaba el conflicto, Venezuela como hemos mencionado anteriormente no participó de manera directa en estos acontecimientos, si no fue la explotación petrolera quien permitió establecer una relación determinante con los países bélicos, en Venezuela indudablemente llegaron las nuevas ideas y las nueva maneras de ver al mundo que iban emanando de Europa y

Estados Unidos colando en el pensar de las nuevas generaciones, las ideas democráticas se fueron gestando en las filas universitarias que buscarán transformar el modelo dictatorial por uno menos represivo y en el cual todos pudieran participar.

Por ello, en 1928 en la semana del estudiante, se producirá el primer enfrentamiento cívico militar contra la dictadura gomecista, lo que traerá consigo la conformación de la llamada generación del 28 que propiciará la aparición de nuevos movimientos y organizaciones sociales en los cuales las mujeres se verán inmersas.

3. Los movimientos y organizaciones feministas serán parte primordial en la conformación de un nuevo modelo de país, y la construcción de una sociedad con orientaciones más democráticas y en la cual la mujer tuviera una mayor participación, siendo esta una de las metas a consolidar por parte de estos grupos feministas que buscarán la reivindicación de la mujer y la transformación del rol que estas cumplían en las sociedad, pudiendo así pasar de madres a ciudadanas, para la obtención de un derecho: el sufragio.

4. Es por ello que la conquista del sufragio femenino será la consolidación de uno de los postulados que las mujeres alcanzaron para obtener una mejor condición en la sociedad venezolana, con mayor igualdad en comparación con su par masculino, siendo esta una reivindicación social que intentará visibilizarlas en nuestra historia, la conquista del sufragio femenino fue el punto de partida para la conformación de un nuevo modelo social, en el cual la mujer comenzó a tomar los espacios durante mucho tiempo negados, apropiándose de una nueva identidad y modificando así su

rol en la sociedad.

Agradecimientos

A Dios primeramente por bendecirnos y darnos vida en este año tan complejo, a nuestra majestuosa Universidad de Los Andes ubicada en Mérida-Venezuela, la cual ha sido nuestra mayor fuente para adquirir conocimientos, a la Cátedra Libre Historia de La Mujer presidida por la Profesora PhD Edda Samudio y nuestros queridos profesor Magister Jhonny Barrios y Dr. Ebert Cardoza quienes nos motivaron a elegir este tema tan interesante y necesario para poder visibilizar a las mujeres tanto en la historia como en la política y otros enfoques. Y finalmente a nuestras familias por confiar en nuestras capacidades y virtudes.

Referencias

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. (2010). Historia de Lucha de la Mujer Venezolana. Fundación Editorial el Perro y la Rana, Biblioteca aportes para el debate sobre la mujer.
- CORRALES, A., y DÍAZ, L. (2000). Carmen Clemente Travieso: Una pionera que hizo historia. Difusión de su vida y obra periodística a través de un archivo digital de texto pleno. Trabajo de grado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- DUBY, G., y PERROT, M. (2000). Historia de las Mujeres. Tomo V. Taurus.
- LUZARDO, R. (1963). Notas Histórico-Económicas (1928-1963). Editorial Sucre.
- PICÓN, M., AUGUSTO, M., y DIAZ, R. (1975). Venezuela independiente, educación Político- Social 1810-1960. Fundación Eugenio Mendoza.

PLAZA, E. (2000). Teoría, método y fuentes en la historia de las ideas políticas venezolanas. En Rodríguez, José Ángel (Comp.). *Visiones del Oficio. Historiadores venezolanos en el siglo XXI*. Academia Nacional de la Historia/UCV.

QUINTERO, I. (2007). *La Palabra Ignorada. La mujer testigo oculto de la historia en Venezuela*. Fundación Empresas Polar,

TORO HARDY, J. (1992). *Venezuela: 55 años de política económica, 1936-1991*. Panapo.

USLAR P., A. (1972). *De una a otra Venezuela*. Monte Ávila Editores.

VARGAS, A. I. (2007). *Historia, Mujer, mujeres. Origen y desarrollo histórico de la exclusión social en Venezuela. El caso de los colectivos femeninos*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.

VILLAR, D., DI LISCIA, M., CAVIGLIA, M. (1999). *Historia y Género, Seis estudios sobre la condición femenina*. Editorial Biblos.

Hemerografía

Guevara Pérez, A. (17 de mayo de 1944). *Memorándum Relativo a Sufragio Femenino*. El Universal. Año XXVI. Nro. 12.544. Caracas., pp. 6/11.

Blanco, A. E. (septiembre 1945) *La Mujer en el exterior, El Señor ministro cocina bien*. El Correo Cívico Femenino, Caracas, I(2), 9.

Clemente Travieso, C. (27 de octubre de 1946). *Votarás por la Democracia, Mujer*

Venezolana. El Nacional. IV(1160), 16.

Sin título. (octubre de 1946) *Correo Cívico Femenino*, I(15), Primera Plana.

Hernández, M. (1945) *Correo Cívico Femenino*, Caracas, 1(1), 9.

S/A: (5 de mayo de 1944). *Ayer consignaron en el congreso numerosas damas una solicitud para el voto*. El Universal. Año XXXVI. N°. 12532. Caracas, p.1/5

S/A: (28 de octubre de 1946). *Haciendo cola, como ciudadano cualquiera, el encargado del Ministerio de Agricultura, aguarda su turno confundido entre la masa de votantes*. El Nacional, IV(1161), 4. Cuerpo Extranjero.

S/A (enero de 1947). *Un Alto en la jornada*. *Correo Cívico Femenino*, II(18), 2.

S/A: (Caracas. 28 de octubre de 1946). *Venezuela da ejemplo de civismo en América en la jornada eleccionaria efectuada ayer*. El Universal. XXXVIII(13424). Primera Plana

Referencia Electrónica

Huggins, M. (2010). *Reescribiendo la historia: Las Venezolanas y sus luchas por los derechos políticos*. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 34(15), 163-190. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012010000100009

**PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES**



Amazonas

Por: Roberto Blanco Barrera

Apuesta hacia la reelaboración de la comprensión del encerramiento carcelario mediante la metáfora

Joaquín Andrés Gallego Marín
Universidad Libre – seccional Pereira
joaquina.gallegom@unilibre.edu.co
Código ORCID 0000-0001-7352-0507

Ángela María Henao Mejía
Universidad Libre – seccional Pereira
angelam.henaom@unilibre.edu.co
Código ORCID 0000-0002-4914-7498

Fecha de Postulación: 28, mayo, 2021

Fecha de Aceptación: 16, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Gallego-Marín, J.A. y Henao-Mejía, A.M. (2021). Apuesta la reelaboración de la comprensión del encerramiento carcelario mediante la metáfora. *Revista Presencia, Saberes y Expresiones*, 1(2), pp. 85-101.

Tipo de Artículo: Resultado de proyecto de investigación.

Resumen

El artículo es producto del proyecto “Construcción de metáforas de sentido como acontecimiento en los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira”, desarrollado en convenio Universidad Libre – Personería Municipal de Pereira desde el Observatorio de Derechos Humanos Carlos Gaviria Díaz, se indaga por la ampliación de sentido de la experiencia humana con las dinámicas sociales que conforman metáforas vivas de los internos del establecimiento penitenciario.

El artículo da cuenta sobre el acercamiento del mundo desde la perspectiva hermenéutica, lo anterior desde los postulados de la hermenéutica contemporánea y los planteamientos de Paul Ricoeur para la construcción de la metáfora viva en los establecimientos penitenciarios. De esta manera se tratan temas tales como la situación carcelaria y penitenciaria del país

al igual que la situación en la que se encuentran los penados.

Se concluye que los internos se mueven desde dos escenarios que son la institucionalidad y las dinámicas internas de los patios y a partir de esto construyen comprensión de vida mediante el lenguaje.

Palabras clave

Fenómeno carcelario, metáfora, metáfora vida, internos.

Abstract

The article is a product of the project "Construction of metaphors of meaning as an event in the inmates of the Penitentiary and Prison Establishment of Medium Security of Pereira", developed in agreement with the Universidad Libre - Personería Municipal de Pereira from the Observatory of Human Rights Carlos Gaviria Díaz, it inquires about the

Joaquín Andrés Gallego Marín: Docente investigador y titular en la Universidad Libre, campus Pereira. Abogado, licenciado en etnoeducación y desarrollo comunitario, magister en educación, y doctor en derecho. Perteneciente al grupo de investigación: Derecho, Estado y sociedad de la Universidad libre. E-mail: jgallegomarin@gmail.com

Ángela María Henao Mejía: Docente investigadora de la Universidad Libre, campus Pereira. Profesional en Filosofía y Letras, Magister en Estética y Creación. Perteneciente al grupo de investigación: Derecho, Estado y sociedad de la Universidad Libre. E-mail: angelahenao82@gmail.com Asesora de Planeación y Gestión de Proyectos de Investigación Personería Municipal de Pereira; Coordinadora del Observatorio de Derechos Humanos Carlos Gaviria Díaz de la Personería Municipal de Pereira. E-mail: planeacion@personeriapereira.gov.co; observatoriocarlosdaviriadiaz@personeria.gov.co

of meaning of the human experience with expansion the social dynamics that conform living metaphors of the inmates of the Penitentiary Establishment.

The article reports on the approach to the world from the hermeneutic perspective, based on the postulates of contemporary hermeneutics and Paul Ricoeur's approaches for the construction of the living metaphor in the Penitentiary Establishments. In this way, topics such as the prison and penitentiary situation of the country as well as the situation in which the convicts find themselves are dealt with.

It is concluded that the inmates move from two scenarios which are the institutionality and the internal dynamics of the yards and from this they construct an understanding of life through language.

Keywords

Prison phenomenon, metaphor, living metaphor, interns.

Introducción

La investigación y estudio del fenómeno carcelario es un conato ampliado y propulso de ambiciosas formas de elaborar comprensión en que dentro de las instituciones penitenciarias y carcelarias hay construcciones de vida que en algunos casos pretenden asemejar a la vivida fuera de ellas, y en otros casos reconfiguradas conforme a los lugares y las formas simbólicas construidas en los espacios de vida. Por lo anterior consideramos emerger la existencia de un observador consciente que ejerce una mirada del fenómeno carcelario conforme a la posibilidad del sentido.

De manera que el sentido es una base

reflexiva fundante que da dimensión al observador del fenómeno carcelario en construir interpretación de la presentación de la persona en situación de encerramiento carcelario, y comprensión de las dinámicas y construcciones de vida que la población en situación carcelaria elabora dentro de las instituciones penitenciarias y carcelarias, como por ejemplo el EPMSC Pereira. Esto es, cómo los individuos en virtud de sus experiencias de vida en una institución penitenciaria y carcelaria construyen actitudes, creencias y emociones reales que son ocultas o indirectas, como signos convencionales de algo que no está al alcance de los sentidos, pero que son vitales en la sociabilización del individuo en situación carcelaria. En razón de lo anterior en la investigación trabajamos a partir de la siguiente pregunta problema ¿Cómo la ampliación de sentido de la experiencia humana con las dinámicas sociales conforma metáforas vivas de los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira?

En consecuencia, consideramos la importancia de crear una ruta de estudio del fenómeno carcelario que dé cuenta del mundo de vida formado por los internos en los establecimientos penitenciarios y carcelarios, y que brinde las herramientas de reconstitución de las formas simbólicas creadas por ellos en sus espacios de vida dentro de dichas instituciones. Es por ello que acudimos a la metáfora viva edificada por P. Ricoeur (2001, p.18).

En lo referente a los objetivos de investigación proponemos realizar un análisis de las percepciones como ampliación de sentido de la realidad de los

internos a partir de la explicación de las formas y conformaciones de las dinámicas sociales que generan los éstos generan en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira, lo anterior, teniendo en cuenta la interpretación de la ampliación de sentido de la experiencia humana de los internos de dicho centro penitenciario enlazando las manifestaciones de las dinámicas sociales y las ampliaciones de sentido de la experiencia humana como conformadoras de metáforas vivas en los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira.

El papel que juega aquí la metáfora viva se da por medio de las relaciones del lenguaje y el análisis desde la creatividad humana en donde el lenguaje se actualiza mediante el discurso, e innovaciones semánticas como la metáfora que desde la visión hermenéutica de Ricoeur tiene una función poética y de acontecimiento con lo real; de ahí que, la descripción metafórica permite mostrar la imaginación creadora de las formulaciones simbólicas y lingüísticas, en donde el acontecimiento y sentido se articulan.

En razón de lo anterior, planteamos que la metáfora es construida por un tropos con la ampliación de sentido, es decir, amplía el sentido de la palabra constituyendo un nombre literal por otro figurado. La metáfora transforma una contradicción, es una contradicción significativa en donde se evidencia una tensión y no una transposición, existiendo por tanto una tensión entre la interpretación literal y la interpretación innovadora.

El paso de observar el fenómeno carcelario desde la perspectiva de la metáfora viva de Paul Ricoeur adquiere mayor significación cuando se enlazamos la visión de la filosofía

hermenéutica con la fenomenología que el autor construye, pues su apuesta es conformar una escala de innovación en la actividad investigativa para el orden y la eficacia social. De ahí que conforme la investigación *“Construcción de metáforas de sentido como acontecimiento en los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira”*, la apuesta fue por diseñar y tramar una hermenéutica del símbolo, en donde el carácter lingüístico de la experiencia humana lo conforman tanto la palabra como el discurso construido, traductor de la vida vivida por el individuo dentro de la institución carcelaria.

Desde la perspectiva metodológica se estimamos la relación entre derecho y sociedad como una funcionalidad de alter ego, pues la sociedad, como componente altamente complejo en su observación, comprensión y significación, no basta concebirla simplemente como una unidad de individuos que sociabilizan, sino también, como una diferenciada red de relaciones complejas que se tejen en las dinámicas comunicativas que se conforman en dicha sociedad con sus propios elementos sociales y elementos extra sociales como el Derecho; lo anterior, desde la perspectiva de la metáfora viva que plantea Paul Ricoeur.

En cuanto al enfoque, este se desarrollará desde la perspectiva cualitativa a partir de la construcción de las referidas relaciones por parte de los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Pereira teniendo presente la posibilidad de llevar la comprensión de ésta desde sus diferenciaciones, asimetrías, descentralizadas, conflictos, rupturas que se desarrollan en ésta, como referente de estudio que se hace

en sí y para sí mediante los procesos de la acción y comunicación.

Como conclusión evidenciamos un análisis de la visión relacional para estudiar las construcciones de sentido en los centros penitenciarios desde la perspectiva del acontecimiento-sentido en dichos centros.

1. Situación en los establecimientos penitenciarios y carcelarios de Colombia

Sobre el tema penitenciario y carcelario se han desarrollado diversidad de teorizaciones y de investigaciones, entre las que se encuentra la perspectiva de la psicología, de la psiquiatría, lo jurídico, del arte, de lo social, entre otros. Lo anterior es identificable a partir del análisis de las investigaciones producidas entre descriptores investigativos como: cárcel y pedagogía, cárcel y tratamiento carcelario, cárcel y resocialización, y cárcel y población penitenciaria.

Bravo (2012) plantea que desde la perspectiva de la psicología el aumento de la población carcelaria en Colombia y como a pesar de la construcción de nuevos establecimientos penitenciarios el hacinamiento continúa, lo cual tiene incidencia en las condiciones de los reclusos a partir de las historias de vida de los internos de la cárcel de Villahermosa en Cali.

El delito es una construcción social destinada a cumplir una cierta función sobre algunas personas al respecto de otras, y no una realidad social individualizable. Así mismo, la solución punitiva no es la única forma de respuesta posible, existiendo también las denominadas reparatorias, las terapéuticas y las conciliatorias (Zaffarony y Pierángeli 1999, citado por Bravo, 2012,

p.3).

Desde lo anterior, reflexionamos sobre la imposibilidad de reducir el número de las personas encarceladas al número de cupos disponibles para la eliminación del hacinamiento, toda vez que el número de presos es cada vez creciente. Otro elemento que se pone en consideración es la violencia que se vive al interior de los establecimientos penitenciarios y las pocas denuncias y protección de derechos que tienen los internos.

También, se hace referencia a la resocialización y la concepción que se tiene de ésta desde el INPEC, el cual es multidisciplinario y se analiza la conducta del sujeto para identificar el progreso del mismo y así pasar a la siguiente fase, fases de las cuales se hace un análisis al igual que los programas.

En relación con lo anterior, se plantea que las políticas de tratamiento penal solo se centran en las gestiones y políticas penitenciarias, dejando a un lado los fracasos presentados por estas y los problemas presentados con los recursos asignados. Evidenciándose esto en la reincidencia y la repetición de las conductas por parte de las personas privadas de la libertad, ante esto, se proponen acciones multidisciplinarias que modifiquen la conducta y personalidad de los internos Bravo (2012).

En otra perspectiva, la propuesta que hacen los investigadores por medio de la psicología penitenciaria, la cual propende por el desarrollo de actividades que lleven al bienestar de dicha población y su salud mental, a partir de la participación en diferentes actividades, crean diversidad

de formas de relación social, política, económica y cultural.

De igual forma, también hay planteamientos sobre los problemas de convivencia que se ha generado en las cárceles colombianas debido al hacinamiento, toda vez que cuentan con las condiciones mínimas de salubridad e higiene, lo cual va en contra vía de la dignidad humana y bienestar psicosocial.

Es en el marco de esta problemática que se presenta lo que se denomina como población flotante, la cual es la población que no tiene asignada una celda y pasan las noches en los pasillos, baños y en general en zonas que no son adecuadas. En el documento se hace referencia a tutelas de la Corte Constitucional Colombiana y a trabajos realizados en diferentes establecimientos penitenciarios lo cual genera una metodología de trabajo documental (León Jiménez, Ruiz Torres, & Serrano Sierra, 2013).

Es así, como se trata de temas que van desde el hacinamiento carcelario, hasta la infraestructura de los centros penitenciarios y como los internos se encuentran en condiciones inhumanas. De igual forma, pone en evidencia la falta de espacios comunes tales como talleres, áreas educativas, dormitorios, entre otros lo cual genera procesos de resocialización insuficientes.

En este punto, se analiza la manera en la que incide la política criminal en el hacinamiento. Es de anotar que resaltan el papel de la política criminal en el Estado Colombiano, la cual busca castigar el delito más no prevenirlo, impidiendo el cumplimiento del papel resocializador de las cárceles en Colombia.

Otro elemento a tener en cuenta, reside en la discusión sobre las instalaciones carcelarias y las condiciones en las que se encuentran los reclusos, dejando en entre dicho el papel garante del Estado, lo cual ha generado un debate sobre las políticas públicas en materia penitenciaria (Arenas & Cerezo, 2016, p.25).

Es así como se da cuenta del hacinamiento que se presenta en las cárceles desde diferentes fuentes documentales evidenciando una nueva orientación frente a la política criminal, la cual apunta a los siguientes ejes: la infraestructura penitenciaria, la población penitenciaria, el hacinamiento penitenciario, el perfil del recluso, el tratamiento penitenciario y resocialización.

Razón por la cual Arenas & Cerezo (2016, p.37) afirman que los establecimientos penitenciarios no cuentan con los recursos necesarios para la garantía de unas condiciones mínimas de dignidad, llevando a que organismos de orden tanto nacional como internacional centren su atención en éstas.

En lo referente al trato digno y respetuoso, existen planteamientos sobre el deber que tiene el Estado de adoptar medidas de carácter progresivo y el aseguramiento de los mínimos vitales desde la dignidad y el respeto, para su cumplimiento de manera equitativa. Esto lo desarrolla desde las condiciones de detención, el derecho a la salud, la separación de la población reclusa, la resocialización de los reclusos, la presunción de inocencia y la detención preventiva, Esto lo desarrolla desde las condiciones de detención, el derecho a la

salud, la separación de la población reclusa, la resocialización de los reclusos, la presunción de inocencia y la detención preventiva, esto afirmado por el Grupo de Prisiones de la Universidad de los Andes (2019, p.9).

También, ponen en consideración el derecho a la vida y como el Estado debe garantizar la prestación de los servicios de salud e integridad a los internos, lo anterior desde las siguientes perspectivas: deficiente prestación del servicio de salud y deficiente protección a la integridad de los reclusos.

De manera que lo anteriormente tratado en investigaciones sobre cárcel y los diferentes descriptores indicados al inicio, nos dan un rastro de las formas de interpretar el fenómeno carcelario como una producción situacional y no relacional de la vida en los centros penitenciarios y carcelarios. Además, nos ubican en un estado referente sobre la cárcel como un “no lugar” (Augé, 1992) por la transitoriedad de los internos, y en cierta forma, por la “calidad” de éstos; es decir, la invisibilización del encarcelado en su escenario de vida transitoria.

Además, las investigaciones sobre el fenómeno carcelario nos marcan un universo significativo explorado necesario a contribuir desde reflexiones que convoquen ante las formas de construcción del lugar de vida, sentido y referencia de la población reclusa en el espacio de encerramiento. Es por esta razón, que es relevante desarrollar una reflexión en torno a la construcción de metáfora viva por parte de las personas privadas de la libertad, en donde, a partir de un desarrollo teórico demos cuenta sobre los elementos que generan incidencia en dichas construcciones.

Para lo anterior, hicimos un acercamiento desde la hermenéutica, la fenomenología y

las discusiones que se han desarrollado sobre lo penitenciario, en donde la intencionalidad consiste en analizar las significaciones y su vinculación con las instituciones sociales y el mundo social que se construyen a partir de éstas, es decir, la construcción de metáfora viva a partir de palabras, experiencias, acciones que están cargadas de significados, constituyendo por tanto, las estructuras existenciales del ser humano las cuales son simbólicas, comportamentales y prácticas.

2. La hermenéutica contemporánea y la arquitectura del acercamiento al mundo

El camino de la hermenéutica contemporánea nos propone comprender cómo ésta, en su evolución ha planteado la interpretación de los motivos de las expresiones humanas, no solo a nivel individual sino también de manera colectiva, en donde el comprender se edifica con la temporalidad, las manifestaciones humanas, los contextos y el actuar del sujeto conforme a la evolución histórica. Así, ponemos de presente que la hermenéutica, siempre se ha movido desde el acontecer como suelo de toda experiencia humana, pues hace comprensible la arquitectura del sentido.

La hermenéutica, nacida de una reflexión sobre el arte de interpretar los textos (Schleiermacher, 1999) y sobre la verdad de las ciencias del espíritu (Dilthey, 2005), se ha convertido en una filosofía universal de la interpretación, que pone su acento en la naturaleza histórica y lingüística de la experiencia del mundo (Grondin, 2014). Sin perder de vista que se precisaron siglos para elevar la hermenéutica a una conciencia teórica, conectada a la actividad de la hermeneuein y lo hermeneia, con que se le

reconocía al dios Hermes su actuación en el mito en Platón (trad., 1988) como Aristóteles (trad., 2019), quienes anticipan en el ámbito de la filosofía lo que modernamente conocemos como Hermenéutica.

La elaboración contemporánea de la hermenéutica, incitada inicialmente por F. Schleiermacher (1999), ha tenido una evolución de gran calado, con la que se ha podido acentuar una teoría de la interpretación (Auslegen) para construir la comprensión (Verstehen) del mundo que se nos presenta ante sí. Por ende, el referente de ser una ciencia que se pregunta por la comprensión (De Santiago Guervos, 2012) es la constante de sentido que demarca la hermenéutica, pero al mismo tiempo, nos amplía con la interpretación el carácter esencial de nuestra presencia en el mundo.

Advertimos que la esencia de la hermenéutica es un movimiento dual de la interpretación-comprensión, pues ésta abarca más que el mundo lingüístico en que el hombre vive, también, está vinculada con niveles no lingüísticos tejidos por la vivencia humana con el sí y con la relación con el otro como mundo. Justamente, Schleiermacher, es el primero en elevar la hermenéutica como medio para la construcción de la comprensión de la conciencia del sí con el otro. Como nos indica el autor (1999):

[...] busco indagar cómo se ha producido en el amigo el paso de un pensamiento a otro, o cuando indago con qué opiniones, juicios e intenciones guarda relación el hecho de que se exprese precisamente así y no de otro objeto determinado. (pp.62-63)

Esta relación ente emisor y receptor lleva a

que la teoría hermenéutica se atreva a estudiar críticamente el pensamiento y el lenguaje como dos elementos de la experiencia del mundo y de la vida de las personas. De manera que el lenguaje se convierte en objeto de comprensión porque en él se está transmitiendo pensamiento.

De allí, es posible enlistar la hermenéutica del autor como medio para la toma de conciencia en la formación de la comprensión de cualquier cosa producto de los textos o conversaciones significativas; esto es, toda producción del lenguaje, escrita, oral, artística en que nos trasfiere los pensamientos procedentes de la vida común (Schleiermacher, 1999). Si bien es una idea de la interpretación que nos ha conformado Schleiermacher, construye el presupuesto tácito del ideal metodológico de la hermenéutica, en donde el intérprete es consciente de todas aquellas formas que configuran el mundo del formador del lenguaje y de él mismo para comprender el significado lingüístico y de la intención del emisor.

Así, el carácter de la hermenéutica de Schleiermacher abre el camino de reconstituir lo perdido en el texto o discurso desde la vivencia de intérprete y la conexión con el autor, proporcionando un sentido de hermenéutica en función de la comprensión del sí mismo. Pero es Dilthey (2005) quien hace una irrupción a la hermenéutica de Schleiermacher, evolucionando la hermenéutica vinculada con el carácter de la vivencia de mi propia condición comparada con los demás, y con la que me permitiría un acceso interior a la realidad efectiva.

Dilthey refina en el proceso de las ciencias del espíritu la hermenéutica, y, por ende, eleva un poco más la comprensión, ya que afirma que nos comprendemos a nosotros mismos sólo por medio de nuestras objeciones de la vida (2005), las que nos incitan a conformar reflexiones del mundo y de sí mismo. Así, la comprensión del sí mismo, requiere que me acerque a mí mismo desde el exterior, desde la realidad cocida en la urdimbre (la sociedad) desde lo que Dilthey (2014) refiere como *Lebensbezüge* [referencias o experiencias vitales] (p.139), como lo hacen los demás.

Con esta perspectiva, no se limita la explicación de la vida desde una visión psicológica, se da un entrelazamiento de los actos cognitivos, de voluntad y sentimentales del intérprete, a lo que Dilthey refiere como las actitudes (2005) como la estructura referencial de la experiencia vivida. Las posturas de actitud predisponen algo más de ser cognitivas, arrastran una cognición conceptual de la realidad cocida en la urdimbre. Dice el autor, “la actitud dice referencia al mundo, y trabazón de yo y mundo en las diferentes actitudes se entreteje la estructura de la conexión psíquica” (2014, p.10).

De aquí que, el conocimiento debe de distinguirse entre el construido de una manera de representación o presunción por el hecho de someterlo a la reflexión científica, y el que se elabora mediante las reflexiones de la experiencia vivida. Entonces, el conocer es movido por la vía científica y la de la vivencia del individuo, siendo esta última de mayor nivel y rigurosidad reflexiva por exigir más rigurosidad interpretativa.

Aquí la hermenéutica adquiere relevancia al ofrecer el contexto reflexivo para hacer frente a las incertidumbres de las conexiones de todas las experiencias de vida, manifestadas en el pensar discursivo, o de todo aquello relacionado con las objetivaciones humanas (las expresiones artísticas, los gestos físicos, las acciones o hechos observables) por representar contenidos de las experiencias de vida, las cuales no se pueden someter a las leyes de la causalidad para su interpretación.

En consecuencia, la hermenéutica en la perspectiva de Dilthey da la posibilidad de un saber acerca de la conexión del mundo y encontrar los medios para su realización; es decir, el medio para obtener interpretaciones objetivamente válidas de las creaciones de los individuos, las comunidades y los sistemas culturales en que los individuos cooperan bajo reglas, valores y fines. De modo que la visión de la hermenéutica es el medio en la reconstrucción del mundo de la experiencia de los individuos, «el mundo socio-histórico del hombre» (Palmer, 2002, p.135), laminan el camino hacia la teoría general de la comprensión de esa experiencia en el mundo.

El paso puesto por Dilthey es esencial, la hermenéutica da poder al individuo para interpretar la vida, pero no es en sí ontológica, es histórica. Ya es Heidegger el encargado de conformar otra aproximación al mundo desde el *Dasein* [ser ahí], y el encargo de la hermenéutica de poder ontológico, que hace posible la revelación del Ser (Palmer, 2002, p.186).

De golpe la hermenéutica se ha convertido en una interpretación del ser, construyéndose una estructura básica sobre la posibilidad del “ser ahí”, toda vez que el análisis producido por la hermenéutica es sobre la auténtica posibilidad del ser para el ser (Heidegger, 1993). La agudeza de la filosofía de Heidegger pone en un nuevo camino del hacer filosófico de su fenomenología desde el ámbito de las experiencias humanas. Por lo que la fenomenología no solo es trascendental, sino que es una hermenéutica, “la fenomenología del “ser ahí” es hermenéutica” (p.48).

Esta perspectiva proyecta una comprensión más radical del problema del ser, pues el ser tal cual se revela es imposible comprenderlo, pues éste se escapa a toda posibilidad de conceptualización, categorización o intención de determinación conforme al pensamiento centrado en la idea. De manera que la interpretación que guía el autor, es hacia una comprensión (Verstehen) del “ser ahí”, proyectada como Ser de posibilidades.

La comprensión construida por Heidegger es ontológica, primigenia a todo acto y proyectiva en relación con la situación del Ser (de uno), en las potencialidades concretas para desarrollarse en el mundo; por eso dice el autor (1993), “Este comprensor “ser relativamente a posibilidades” es él mismo, por obra de la repercusión de las posibilidades en cuanto abiertas sobre el “ser ahí”, un “poder ser”” (p.166). Por ende, el comprender opera dentro del conjunto de relaciones ya interpretadas, la cual es una existencia en el comprender (1993), permitiendo enfilear el análisis del “ser ahí” por ser algo inseparable de la existencia.

Así, la hermenéutica no es simplemente una herramienta, método o teoría para la interpretación del mundo, es una ontología de la comprensión y de la interpretación, y, por ende, la construcción de la comprensión, es una condición previa de la misma comprensión con la que se elaboran las condiciones de la investigación ontológica del “Ser ahí” en el mundo. Mundo que Heidegger reconfigura en su posición fenomenológica, pues éste no se puede describir exclusivamente desde las entidades elaboradas por nuestras ideas, percepciones y concepciones a priori previas, pues éstas ya están ahí, en el mundo. (Palmer, 2000, p.168). El mundo que nos configura Heidegger es una relación del mundo de las entidades externas con el mundo del “Ser en” como, “un esencial modo de ser de este ente mismo” (1993, p.149); es decir, del todo en el que el ser humano siempre se encuentra ya inmerso.

Estas tres grandes perspectivas de la hermenéutica nos ponen a reconsiderar el mundo de la vida, vistas desde un tamiz más cuidadosos del ser en su mundo, el cual no es una figura abstracta, sino que es este en su vivencia con sus propios lenguajes y comprensiones escapadas a la causalidad. Lo que en cierta forma nos permite proyectar como investigadores de la fenomenología y la hermenéutica en las situaciones vivas.

3. Paul Ricoeur como hermeneuta de una arquitectura del sentido

Como bien indica Grondin (2014), “El recorrido de Ricoeur es, en efecto, bastante más complejo, por proceder de otras fuentes y dejarse quizás reducir menos a la sola tradición hermenéutica que el camino que siguió de Gadamer” (p. 87).

No obstante, Ricoeur está incitado en la tradición de la fenomenología hermenéutica iniciada por Heidegger al destacar el supuesto hermenéutico de la fenomenología del filósofo alemán, con el antecedente de la hermenéutica de Schleiermacher (Ricoeur, 2007); pero ello no quiere decir que reproduzca la hermenéutica de uno o del otro.

En la evolución filosófica de Ricoeur desde 1933 a 2004, es posible advertir su grado de vinculación con la filosofía reflexiva de Descartes y Kant, y, luego, la transmisión de la filosofía alemana por parte de Karl Jaspers y la lectura Heidegger y el ejercicio de traducción de los libros *Ideen* de Husserl, conformando el núcleo descriptivo de la fenomenología de la interpretación idealista (Ricoeur, 2007). Así pues, la orientación filosófica de Ricoeur llevó a escalonar la crítica sobre la función prospectiva ejercida por el lenguaje simbólico de los relatos míticos y los signos depositados en la memoria e imaginarios de la cultura occidental.

La hermenéutica en Ricoeur inicia, según Grondin (2019), en 1960, sin embargo ésta tuvo evolución a lo largo de sus obras con las que se centró en varios temas transdisciplinarios (interpretación bíblica, teoría del conocimiento histórico, teoría de la narración, hermenéutica simbólica, antropología filosófica, justicia, psicoanálisis, entre otros), pero las discusiones con las que centra sus temáticas de abordaje se circunscribían en dos problemas interrelacionados: el primero, partimos desde sus propias palabras: “Admitimos aquí que el problema central de la hermenéutica es la interpretación” (Ricoeur, 2008, p.39); esto es, el conflicto de la interpretación como un marco que va desde la situación y comprensión inicial a

una comprensión más amplia, tanto del intérprete como del mundo que podemos imaginarnos en él. El segundo problema, es el lenguaje su exploración del lenguaje a través de la investigación de diferentes formas del discurso como un uso destinado a decir algo a alguien mediante un texto o algo análogo a un texto (Ricoeur, 2006 p.26).

Así, las prácticas de la interpretación no se proponían desde un solo margen filosófico y metodológico. Aproximaciones con el psicoanálisis de S. Freud (V.gs. Freud: una interpretación de la cultura, 1990) y J. Lacan, hasta vinculaciones conceptuales producto de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure y las aproximaciones de la antropología estructural de Claude Lévi-Strauss, forman en Ricoeur la conexión de su teoría del discurso con la que le fue posible un estudio de la plenitud del lenguaje.

Por lo tanto, el estudio del lenguaje se centra sobre el sentido del texto y el acontecimiento del habla, los pone en relación con la realidad, convirtiéndolos en objetos de alcance ontológico, y no como elementos fugaces por el acontecimiento, como, por ejemplo: la intención del autor original o situación que origina el texto o el habla. Es un giro elocuente que hace Ricoeur al explicar cómo el mundo del texto no se encuentra, ni en sus composiciones estructurales (sintácticas, lexicales, semánticas) o la relación fregeana entre sentido (decir algo) y referencia (sobre algo), sino en la relación lenguaje-realidad. Así, su procura fue la interpretación de la intención del hablante o creador del texto, el sentido de lo expresado y las fijaciones codificadas de ambos en el discurso emitido.

Precisamente la provocación creada por Ricoeur se direccionó a crear la explicación –tanto crítica como científica– de los discursos mediante la dialéctica entre sentido-acontecimiento para darle al lenguaje la potencia heurística de transformar la visión del mundo por el poder de comunicación y la comprensión que en última instancia subyace y permite esa actividad. El paso de una comprensión inicial a una comprensión sobre la base de una reflexión crítica del intérprete y a la recursiva imaginación de éste para la apropiación del significado del discurso.

El discurso se convierte en el lugar de la mediación, del reconocimiento del otro implicado en el acto de interlocución y la problemática de la relación mundo y sujeto implicado en el objeto referencial del discurso. Así la necesidad de examinar los discursos comprendidos como sentido (Ricoeur, 2006, p.25); es decir, el discurso dice más de algo al mismo tiempo, pues no es solamente lo que el hablante intenta decir, sino también lo que la oración misma significa, pues el significado se arma por la unión entre lo que se piensa y lo que se denota.

Por ello, como indicamos previamente, no es la posición originaria del lenguaje, pero si la cabida del cuestionamiento sobre lo que el hablante intenta decir y lo que la oración misma significa, produciendo una reflexión indirecta sobre el intérprete, quien no debe caer en una explicación psicológica, sino autorreferencial del contenido semántico del discurso sin perder la referencia del sujeto provocador de éste. Lo anterior, a primera vista sería un conflicto porque se crea por el acontecimiento un proceso activo de interpretación en la interpretación, en donde las interpretaciones

necesitan ser comprobadas o desafiadas por otras interpretaciones que en la medida del tiempo hacen que se cambien o rechacen esas interpretaciones.

Para resolver este conflicto de la interpretación, Ricoeur proyecta una hermenéutica de la fenomenología para extenderse a toda la esfera del lenguaje y las narraciones en que se relata la experiencia del sujeto, pues en la noción del discurso implica el reconocimiento del otro (el intérprete). Ya no es una preocupación exclusiva del sujeto, sino también de la ambición referencial del lenguaje porque el texto se vuelve autónomo respecto a la intención subjetiva del autor. Como apunta Ricoeur (1997):

el problema hermenéutico fundamental [...] es la explicación del ser-en-el-mundo mostrado por el texto. Lo que se ha de interpretar, en un texto, es la propuesta de un mundo, el proyecto de mundo que yo podría habitar y en el que yo podría proyectar mis potencialidades más propias. (pp.34-35)

Hay aquí todo un programa que la hermenéutica de Ricoeur emprendería hacia algo esencial: la posibilidad del hombre y la búsqueda del sentido desde el lenguaje como objeto de estudio científico. Esta posición sobre el lenguaje lleva al desarrollo de su modelo de explicación independiente de la causalidad, posibilitando centrarse en el estudio de los signos y códigos en los discursos metafóricos, poéticos, narrativos (como los de ficción), religiosos y políticos, en donde extendió el procedimiento crítico y de explicación de los fenómenos, sociales, históricos y culturales, acorde a los requerimientos de la científicidad elaborada desde las ciencias de lenguaje.

Esta vez, la hermenéutica se encamina a revelar el doble sentido que está inscrito en todo el campo del lenguaje, en que se muestra y oculta las manifestaciones, la ilusión, el deseo, de una intencionalidad entre el hablante y el discurso, o de un conjunto de signos susceptibles de ser considerados como textos. Estableciendo con esta perspectiva la apuesta de superar la visión reduccionista sobre el estudio del lenguaje centrado en el símbolo, para pasar a ser un proceso por el cual la experiencia individual y privada (la intuición, los sentimientos, la impresión y el sentido) pasa a comunicarse, elaborando una parte de la vida a la realidad del discurso.

Estos aspectos trazados de la hermenéutica de Ricoeur nos permiten dar tránsito a una profundidad de ésta hacia el fenómeno de sentido que se construyen en los espacios de los centros penitenciarios, en especial del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira (EPMSC).

4. La hermenéutica de Ricoeur como base para observar el fenómeno de sentido construido en los espacios de los centros penitenciarios (metáfora viva)

Ricoeur (2000, p.192) habla del papel que juega la narratividad en la comprensión de la vida individual y de la historia colectiva, lo cual nos lleva a la construcción de la metáfora viva, esto a partir del método de la narrativa.

Respecto a la función narrativa Ricoeur presenta tres aspectos: a) los usos del lenguaje desde su amplitud; b) las formas y modalidades del juego del narrar y c) los textos, los cuales consisten en unidades de discursos más amplias.

Lo anterior se desarrolla teniendo en cuenta

que las acciones son historias narradas y la producción de catarsis que produce en el oyente, esto mediado por la trama la cual es la mediadora entre el acontecimiento y la historia, constituyendo por tanto “las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas.” (Ricoeur, 2000, p.192). Aquí el filósofo francés habla del concepto de “ensamblar” entendido como “de componer” los cuales conforman la experiencia humana y se generan las formas de comprensión.

El vínculo más elemental entre el «género» narrativo y el «tropo» metafórico, en el plano del sentido, está constituido por su pertenencia común al discurso, es decir, a unos usos del lenguaje de igual o mayor dimensión que la frase (Ricoeur, 2000, p.196).

Para el autor, uno de los logros de la metáfora es desplazar el análisis de la esfera de la palabra a la frase, pues la metáfora debe ser entendida como una transferencia del nombre que se le da usualmente a una cosa hacia su semejanza, se habla por tanto de un enunciado metafórico. “Al sentido metafórico corresponderá una referencia metafórica, de igual manera que al sentido literal imposible corresponde una referencia literal imposible” (Ricoeur, 2001, p.304), la metáfora se entiende como una predicación arbitraria, constituyendo el efecto de sentido, constituye un tropos de ampliaciones, amplía el sentido de la palabra, constitución de un nombre literal por otro figurado, presentándose un conflicto entre la interpretación literal y la interpretación innovadora. La metáfora viva hace pensar más toda vez que activa la imaginación:

Hay metáfora, entonces, porque percibimos, a través de la nueva pertinencia semántica —y de algún modo por debajo de ella—, la resistencia de las palabras en su uso habitual y, por consiguiente, también su incompatibilidad en el nivel de la interpretación literal de la frase (Ricoeur, 2000, p.196).

Lo anterior da paso a la comparación entre la teoría del relato y la teoría de la metáfora, los cuales tienen relación con la innovación semántica, aquí lo nuevo surge en el lenguaje, surge en la metáfora viva la cual abre el camino a la creatividad, desde la metáfora se transforma una contradicción en una contradicción significativa. “Explicar más es comprender mejor” (Ricoeur, 2000, p.198), toda vez que a la comprensión del autor o lector generan la metáfora, pero aquí se superpone la explicación, teniendo la explicación un carácter secundario frente a la comprensión.

En relación con los supuestos filosóficos a los cuales pertenece Ricoeur, tenemos que se reconoce en la filosofía reflexiva la cual precede del cogito cartesiano, haciendo referencia a la comprensión de uno mismo; en la fenomenología desde la perspectiva de la intencionalidad la cual evidencia algo desde el sentido (noema). Es de anotar que la fenomenología vertebra la trayectoria de su pensamiento; y en una variante hermenéutica en donde hay una íntima relación con la fenomenología, moviéndose entre el sentido y el sí mismo, entre la inteligibilidad de la fenomenología y la reflexividad de la hermenéutica.

Ricoeur habla de la “imaginación creadora” la cual fundamenta la formulación simbólica y lingüística existiendo una relación con la poíesis del simbolismo. Es importante en este punto tener en cuenta la

relación fenomenología – hermenéutica, en donde la primera es un instrumento auxiliar de la segunda siendo de esta manera la fenomenología indispensable para toda interpretación hermenéutica y entendiéndose su relación como una filiación reflexiva “la hermenéutica no es otra cosa que la teoría que regula la transición de la estructura de la obra al mundo de la obra” (Ricoeur, 2001, p.292).

En la discusión anterior y en la metáfora viva se debe tener en cuenta el concepto de símbolo y poética, toda vez que en los símbolos hay invención, creación, producción de sentido, innovación semántica. En relación con la poética cuenta con tres ámbitos relacionales: referencia, diálogo y reflexión. Siendo la referencia la relación entre el hombre y el mundo; el diálogo la relación entre el hombre y el hombre; y la reflexión la relación entre el hombre y su sí mismo. Actuando en estos ámbitos la potencia heurística del lenguaje: “El lenguaje transforma simultáneamente la visión del mundo, el poder de comunicación y la comprensión que cada uno tiene de sí mismo” (González Oliver, 2012, p.4).

Referente a la discusión del signo, para Ricoeur éste media el conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo desde la cultura donde se encuentra enmarcado, su memoria y su imaginario. Es de anotar que los símbolos son una parte importante del lenguaje humano y constituyen una función especial en la configuración de mundo, pues traen a la conciencia lo que está ausente.

El símbolo presenta dos problemas. El primero, es estudiado por diversas disciplinas tales como el psicoanálisis, la poética y el campo religioso. El segundo

cuenta con dos dimensiones: lingüístico que está en el plano de la significación y el pre-lingüístico el cual está en el plano de lo pre-lingüístico.

“La metáfora es el núcleo semántico del símbolo” (González Oliver, 2012, p.13), esto se debe entender no desde lo literario, pues la metáfora cuenta con un nuevo sentido independiente del sentido literal, siendo por tanto una expresión que da a una cosa el nombre de otra. Es así como el vínculo metáfora – símbolo cuenta con dos niveles de significación el primero, hace referencia a un campo conocido y el segundo se refiere a predicados preexistentes.

Desde este contexto teórico con Ricoeur, encontramos que, la forma o visión de estudiar el fenómeno carcelario nos proyecta hacia una visión mental en que las metáforas vivas construidas por los internos, se encuentran enmarcadas en construcciones simbólicas formadas en su cotidianidad, las que necesariamente deben ser comprendidas e interpretadas, para construir un significado por el mundo vivido de cada interno en su espacio de encerramiento.

Conclusiones

A partir de la reflexión teórica desarrollada en el presente artículo, concluimos:

La necesaria visión relacional para estudiar las construcciones de sentido en los centros penitenciarios:

Lo simbólico en los establecimientos penitenciarios se plantea desde la propuesta hermenéutica de Paul Ricoeur y sus posibilidades desde la construcción de

sentido a partir del lenguaje. La constitución de estos códigos metafóricos genera la explicación de los fenómenos que se presentan en los penales. Dicha propuesta del filósofo francés revela el doble sentido del lenguaje en el cual hay un mostrarse y una ocultación que se presentan de manera simultánea.

En esta discusión se debe poner en consideración la metáfora viva, toda vez que allí hay invención y producción de sentido y esta invención de sentido es expresado por manifestaciones lingüísticas, las cuales cuentan con la capacidad de generar una visión de mundo, comunica y genera comprensión de los fenómenos que nos rodean. Estas construcciones simbólicas están mediadas por la cultura en la que se encuentra inmerso el sujeto en donde se transversaliza su imaginario y su memoria.

En el contexto carcelario, mediante el símbolo se referencia lo pre-lingüístico evidenciándose el interés principal de Ricoeur que es la relación: lenguaje – experiencia humana – realidad, por tanto, hay una relación de la lingüística con la fenomenología. Aquí se debe tener en cuenta el presupuesto del filósofo: el símbolo da que pensar, es una verdad que no es puesta por mí, mientras que la metáfora da de que hablar. Es decir, la importancia que hace resaltar la metáfora sobre lo que el interno de los establecimientos vivencia y que hay que interpretar para comprender su vivencia.

El acontecimiento-sentido en los establecimientos penitenciarios:

En el Estado Social de Derecho el espacio carcelario es, ante todo, un dispositivo

conveniente para el orden y la eficacia social, entendido y construido desde la institución penal. Pero ahí, tramado en este mismo espacio, un acontecimiento de sentido se despliega desde las maneras de habitar; un lugar que es expresión de la vida de cada interno que, con sus gestos recubre, ornamenta, transforma o reviste al espacio institucional.

El espacio carcelario es denotativo, calculable, se le puede medir; mientras que el acontecimiento de sentido es un revestimiento que tiende el habitar, parece inextricable: siempre poético o creativo, sólo se le puede relatar o contar. Su comprensión no se fundamenta en el método científico, sino en los caminos inmanentes.

En los centros penitenciarios hay voces, rostros, textos. Este lugar lo hacemos, se hace y nos hace. Es labor poética. Cuando así ocurre, estamos en presencia de la metáfora viva en donde evidenciamos las cosas que no se pueden reglamentar, encontrándose por tanto ligado a lo simbólico.

De manera que, si se pone en contexto lo planteado y la metodología, se encuentra la base de observación metódica de la cotidianidad de las personas privadas de la libertad, en especial, de aquellos que habitan en el Centro Penitenciario y Carcelario de Pereira, pues se encuentran construcciones de metáforas vivas, a partir de las relaciones societales formadas en los espacios de vida construidos por aquellos. Esto se evidenció en una primera aproximación del trabajo de campo realizado en conjunto entre la Universidad Libre-seccional Pereira y la Personería Municipal de Pereira.

En este sentido, se encuentran formaciones de vida que no necesariamente son evidentes o resaltantes a primera vista, como, por ejemplo: en su modo de vestir (aunque limitado por las reglas del establecimiento), en su modo de hablar, de relacionarse con el otro, de participación activa en los talleres tanto de derechos humanos como de arte y en sus expresiones corporales de textos e imágenes, tienen incorporada sus historias que tratan de su vida cotidiana en el penal. Manifestándose así en términos prácticos lo planteado por Ricoeur desde la comprensión y significaciones de los individuos que sociabilizan por construcciones metafóricas y redes comunicativas entretejidas por parte de las personas privadas de la libertad.

Estas primeras visiones de formación del sentido de vida, que construyen los internos del Centro Penitenciario y Carcelario de Pereira, nos llevan a la necesaria formación de una segunda fase de trabajo relacional con aquellos, pues como indica Ricoeur, es necesario la exploración de los discursos o texto como un uso destinado a decir algo o algo análogo a lo que se dice, «el estudio del lenguaje se centra sobre el sentido del texto y el acontecimiento del habla, los pone en relación con la realidad», tarea ésta que se debe de profundizar. Y así será con nuestra segunda fase de la investigación.

Reconocimientos

Para la elaboración de la investigación denominada “Construcción de metáforas de sentido como acontecimiento en los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Pereira” se reconoce el apoyo brindado por el Centro de Investigaciones Socio Jurídicas

y a la decana de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre – seccional Pereira para la ejecución del mismo. De igual forma, agradecemos a la Personería Municipal de Pereira por el apoyo brindado en el acercamiento al Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Pereira y por la información proporcionada.

Referencias

- Augé, M. (1992). Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. Editorial Gedisa.
- Arenas, L. y Cerezo, A. (2016). Realidad penitenciaria en Colombia: la necesidad de una nueva política criminal. *Revista Criminalidad*, 58(2), 175-195. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v58n2/v58n2a07.pdf>
- Aristóteles. (2019). Tratado de lógica (Organon) II. Gredos.
- Bravo, O. A. (2012). Tratamiento penitenciario, salud mental y ciudadanía. CIES de la Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68303/1/tratamiento_penitenciario_salud.pdf
- De Santiago Guervós, L. E. (2012). La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher. Otros Logos. *Revista de estudios críticos*, 3, 148-173. <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0003/09.%20De%20Guervos.pdf>
- Dilthey, W. (2005). Introducción a las ciencias del espíritu. Obras 1. F.C.E.
- _____. (2014). El mundo histórico. F.C.E.
- González Oliver, A. (2012). Paul Ricoeur: Creatividad, simbolismo y metáfora. *Revista Nordeste Investigación y Ensayos*, 31, 73-103. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/1266/1054>
- Grupo de Prisiones, Universidad de los Andes. (2019). Informe de Derechos Humanos del Sistema Penitenciario en Colombia. <https://grupodeprisiones.uniandes.edu.co/images/2019/GrupoPrisiones.InformeDDH2018.pdf>
- Grondin, J. (2014). ¿Qué es la hermenéutica? Herder.
- _____. (2019). Paul Ricoeur. Herder.
- Heidegger, M. (1993). Ser y tiempo. F.C.E.
- León-Jiménez, J. C.; Ruiz-Torres, H. y Serrano-Sierra, J. M. (2013). Drama humano en los Centros Penitenciarios y Carcelarios de Colombia. *Revista al Derecho & al revés*, 8, 71-80. <http://ojs.unisangil.edu.co/index.php/revistaalderechoyalreves/article/view/358>
- Palmer, R. (2000). ¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer. Arco/libros.
- Platón. (1988). La república. Gredos.
- Ricoeur P. (1997). Fenomenología y hermenéutica. Cuaderno Gris. Época III, 2 (1997). 25-48. <https://hdl.handle.net/10486/294>
- _____. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. https://www.academia.edu/18458848/Paul_Ricoeur_Narratividad_Fenomenologia_y_Hermeneutica

_____. (2001). La metáfora viva. Trotta.

_____. (2006). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de discurso. Siglo Veintiuno Editores.

_____. (2007). Autobiografía intelectual. Nueva Visión.

_____. (2008). Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Prometeo libros.

Schleiermacher, F. (1999). Los discursos sobre la hermenéutica. Cuaderno de anuario filosófico.

**PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES**



N.N

Por: Henry José Cáceres Cortés

las estaciones op. 37 bis de Piotr Ilich Tchaikovsky

Andrea Buitrago Quiñonez
Universidad de Pamplona
andrea.buitrago@unipamplona.edu.co
Código ORCID 0000-0002-9977-3091

Fecha de Postulación: 30, mayo, 2021

Fecha de Aceptación: 16, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Buitrago-Quiñonez, A. (2021). Las Estaciones Op. 37 bis de Piotr Ilich Tchaikovsky. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 1(2), pp.103-118.

Tipo de Artículo: (Resultado de trabajo de grado, artículo de reflexión)

Resumen

Esta es una perspectiva conceptual sobre Las Estaciones Opus 37 bis de Piotr Ilich Tchaikovsky, un ciclo de 12 piezas escritas originalmente para Piano, cada una guarda un alto nivel de complejidad técnica e interpretativa, tanto para estudiosos como intérpretes consagrados y por su gran dimensión aún es desconocida principalmente en Colombia. El objetivo de este artículo es dar a conocer la obra sucintamente a la comunidad académica para motivar a los estudiosos del piano frente a su práctica y apropiación del conocimiento. En consecuencia, se expondrán las generalidades de la obra, del compositor, su estilo y las características más importantes que representan cada pieza del ciclo. Las reflexiones en torno a la conceptualización de cada pieza están basadas en la experiencia pianística de la autora sobre su interpretación musical y se sustentan en diferentes investigaciones realizadas por autores rusos sobre Las Estaciones, así como, en los elementos propios de la cultura popular rusa.

Palabras Clave

Tchaikovsky, Las Estaciones, Interpretación del Piano, Rusia, Perspectiva.

Abstract

This is a conceptual perspective on The Seasons Opus 37 bis by Pyotr Ilyich Tchaikovsky, a cycle of 12 pieces originally written for Piano, each one keeps a high level of technical and interpretive complexity, both for piano students and consecrated piano players and due to its great dimension still it is unknown mainly in Colombia. The objective of this article is to present the work succinctly to the academic community in order to motivate piano students in the face of its practice and appropriation of knowledge. Consequently, the generalities of the work, the composer, his style and the most important characteristics that each piece of the cycle represent will be exposed. The reflections around the conceptualization of each piece are based on the author's piano experience on her musical interpretation and are based on different investigations carried out by Russian authors on The Seasons, as well as on elements of Russian popular culture.

Keywords

Tchaikovsky, The Seasons, Piano Performance, Russia, Perspective.

Introducción

En el ámbito académico musical es importante que el docente de piano quien a su vez es el primer referente como intérprete para sus estudiantes, aporte desde su criterio y experiencia, sobre las particularidades de la música que se estudia.

Con este interés, surge la idea de investigar sobre Las Estaciones de Tchaikovsky, una obra monumental del repertorio pianístico, cuyas piezas que integran este ciclo están contempladas como repertorios formativos en los contenidos programáticos de diferentes Universidades y Conservatorios del país, como sucede en el programa de Maestro en Música que ofrece la Universidad de Pamplona.

Se escogió el ciclo completo de Las Estaciones para este artículo por ser una verdadera joya musical del repertorio pianístico. El ciclo, está conformado por doce piezas muy descriptivas, estas evocan las tradiciones, sucesos históricos y características climáticas de Rusia, así como aspectos propios del estilo del compositor. Además, guardan un maravilloso concepto estético sobre la miniatura, la sonoridad y la expresividad, aspectos que despiertan el interés de públicos diversos.

Grandes pianistas han interpretado la obra completa tal es el caso de Mikhail Pletnev¹ (14 de Abril de 1957 Arjángelsk, Rusia), Vladimir Ashkenazy² (6 de Julio de 1937 Gorki, Rusia) y Yakov Kasman³ (24 de Febrero de 1967 Oriol, Rusia) entre otros.

Gracias a esto, hoy por hoy se cuenta con

una variedad de ideas interpretativas sobre la obra.

En Colombia se ha interpretado por el pianista ruso Sergei Sichkov (Moscú, Rusia) en la serie: “Recorridos por la música de cámara⁴” en el 2012 en la sala de conciertos de la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá.

Sin embargo, siendo posible acceder a las interpretaciones de estos grandes pianistas, la obra sigue ampliamente desconocida por muchos estudiantes y profesores en Colombia, pues en contadas ocasiones se estudian algunas de estas piezas.

Sumado a esto, por la gran dimensión de la obra, resulta muy complejo para los estudiantes conocerla en su totalidad desde la práctica, ya que su duración aproximada es de cuarenta y cinco minutos continuos, por lo cual se recomienda abordarla cuando se hayan desarrollado las habilidades pianísticas necesarias para que su estudio no demande tanto tiempo.

Ahora bien, con el ánimo de introducir al lector en el conocimiento de Las Estaciones Op. 37 bis para su comprensión, el presente artículo inicia con el contexto histórico de la obra y algunos sucesos relevantes que propiciaron su creación. Posteriormente, se establecen las características particulares del estilo de Tchaikovsky y sus influencias musicales. Más adelante, en la sección titulada: “Perspectiva conceptual de cada pieza” se exponen brevemente los aspectos musicales, técnicos e interpretativos de cada una de las doce piezas del ciclo; se cita la

¹Álbum The Seasons, 6 pieces op. 21. Sello: Virgin Classics – CDC 545042. Formato: CD. Países: Estados Unidos y Europa. Publicado: 1994. Género: Clásico. Estilo: Romántico.

²Álbum Tchaikovsky The Seasons. Sello: Decca – 466562-2. Formato: CD. Países: Europa. Publicado: 1999. Género: Clásico. Estilo: Romántico.

³Álbum Tchaikovsky The Seasons Grande Sonate. Sello: Classical Records. Formato: CD Países: Estados Unidos y Europa Publicado: 2005. Género: Clásico. Estilo: Romántico.

⁴Programa de mano. Recital de Piano a cargo del pianista ruso Sergei Sichkov. Domingo 12 de Agosto de 2012 – 11:00 a.m. Bogotá, Sala de Conciertos Biblioteca Luis Ángel Arango.

traducción de los epígrafes de importantes escritores rusos que fueron publicados con la obra; se complementa además con fragmentos trascendentales de las partituras y se recrean con algunas pinturas las escenas de las costumbres, tradiciones y paisajes rusos.

Cabe resaltar que esta obra fue estudiada por la autora durante los años 2014 y 2015 como repertorio central del recital de grado, presentado el 15 de Mayo de 2015 en el Auditorio Teresa Cuervo Borda del Museo Nacional de Colombia, principal requisito para optar al título de Magíster en Pedagogía del Piano en el Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia.

Así mismo, este ciclo fue interpretado por la autora en tres recitales de piano, desarrollados en importantes escenarios del país.

- XXXIII Festival Internacional de Piano de la Universidad Industrial de Santander en el Auditorio Luis A. Calvo de la ciudad de Bucaramanga, 12 de Agosto de 2016.

- XXIV Festival de Piano en la ciudad de Barrancabermeja en la Sala Alejandro Galvis Galvis de la Universidad Industrial de Santander, 13 de Agosto de 2016.

- Primera Semana de la Música del Conservatorio del Tolima en la Sala Alberto Castilla de la ciudad de Ibagué, 12 de Octubre de 2016.

Por tanto, compartir con la comunidad académica esta perspectiva conceptual de la obra facilitará su conocimiento dentro del bagaje musical y seguramente podrá inspirar a muchos estudiosos a profundizar

sobre el tema.

Las Estaciones Op5. 37 bis

Las Estaciones de Tchaikovsky son doce piezas para piano que pertenecen al ciclo titulado en ruso *Времена года*, traducido al español como el estado del tiempo durante el año. Esta obra fue compuesta por encargo del director de la revista “*Nouvellist*”, Nikolai Matveyevich Bernard, para dar a conocer a los lectores y suscriptores de la revista, a través de cada pieza, las características de cada mes del año concretamente en Rusia (Korabelnikova y Vajdman, 1998, pp.5-6).

Los títulos y las imágenes fueron propuestas por Bernard, haciendo sugerencias previas de epígrafes poéticos, cuyos versos y poemas adscritos a nueve escritores rusos como: Alexander Pushkin, Piotr Vyazemsky, Apollon Maykov, Afanasi Fet, Aleksey Pleshcheyev, Aleksey Koltsov, Aleksey Nikolayevich Tolstoi, Nikolay Nekrasov, Vasili Zhukovski, complementaron la semántica de cada pieza que integra la obra.

Tchaikovsky comenzó a esbozar las estaciones a finales de 1875, al mismo tiempo que le fue encargada la composición del *Lago de los Cisnes*⁶ por el Teatro Bolshói, cuya obra es hoy en día una de las más aclamadas y reconocidas, siendo su primer ballet. Ambas obras surgen, después de estrenar su primer *Concierto para Piano y Orquesta*⁷ en Boston, Estados Unidos.

Sólo un año después, en 1876 se publica el ciclo completo por primera vez, como premio especial para los suscriptores de la

⁵Abreviatura de Opus, que significa “Obra”. La numeración de las obras de un compositor en orden cronológico (opus 1, etc.) es útil para identificarlas y para determinar el lugar que ocupan en la producción del compositor.

⁶El lago de los cisnes publicado en 1876.

⁷Concierto No 1 para piano y orquesta en si bemol menor Op. 3, en 1875 lo había concebido para el pianista Nikolay Rubinstein. Termina el concierto y finalmente se lo dedica a Hans von Büllow, que lo estrenaría en Boston a finales de aquel mismo año. Pronto se convirtió en uno de los favoritos de los pianistas y del público

revista, que venían recibiendo publicaciones seriadas de cada mes del año. Según Korabelnikova y Vajdman, Bernard había editado la obra con la clasificación Opus 37, sin embargo, en 1885 P. Jugerson, el mayor editor de partituras en Rusia compró los derechos de publicación y para mantener esta denominación, asignó a la Sonata Grande el opus 37 y a Las Estaciones el nuevo número opus 37 bis. (Ibid., 5.)

Tchaikovsky y su Estilo

Sobre 1859 se conformó una corriente de compositores, conocidos como el grupo de Los Cinco que promovieron el nacionalismo musical ruso, siendo parte Mili Alekseyevich Balakirev, César Antonovich Cui, Alexander Porfirevich Borodin, Modest Petrovich Mússorsky y Nikolai Andreyevich Rimsky-Kórsakov, quienes buscaban rescatar toda la identidad del folclore ruso, aunque tuvieran que oponerse a las pautas de la música occidental. Para el caso de Tchaikovsky, en Las Estaciones se exalta la emocionalidad y sentimiento nacionalista ajustándose más a la tradición europea (Einstein, 2000, p.301).

Fue tan importante para Tchaikovsky conservar las raíces del sentimiento nacionalista en su música que expresó en una carta de 1878: ““Soy ruso en el más cabal sentido de la palabra” Adhiero apasionadamente el elemento nacional en la totalidad de sus variadas expresiones, pues pasé mi infancia en el campo y mis primeros años estuvieron impregnados por la belleza de nuestra música popular” (Schonberg, 2007, p.455).

Ciertamente, según refiere Orlova, sus

primeras influencias musicales tienen origen en el canto de su madre, de quien recordaba la interpretación de “El ruiseñor” de Alyabiev, una canción popular, desde muy pequeño tuvo un gusto y atracción natural hacia la música, a la escritura de poemas y a la invención de relatos fascinantes, para todo contaba con una inacabable imaginación (Orlova, 1994, p.31).

Por otra parte, sentía una gran admiración y gusto por la música de Mozart, de quien adopta el concepto estético de la pureza del sonido, el dominio de las articulaciones y los elementos vocales característicos de las óperas, que reflejará en la mayor parte de sus obras y con especial trato en las piezas que integran Las Estaciones.

En palabras de Tchaikovsky: “Debo a Don Juan (ópera de Mozart) el haberme consagrado a la música. Esta música es la primera que me trastornó. Me sumergió en un éxtasis cuyas consecuencias fueron decisivas. Me proporcionó la llave de las esferas de la belleza pura en las que vuelan los mayores genios”. (Juramie, 1977, p.18)

Todo esto conformó su estilo y su obra, logrando componer en casi todos los géneros musicales. Escribió seis sinfonías, tres ballets, diez óperas, tres cuartetos de cuerdas y tríos, cuatro conciertos, ciento seis canciones y aproximadamente cien piezas para piano, dentro de las que se destacan las 24 piezas del Álbum de niños⁸ Op. 39, repertorio indispensable para la enseñanza del Piano y la Gran Sonata Op. 37 ya mencionada.

⁸Álbum para niños publicado en 1878

Su música en palabras de Schönberg tenía un caudal de melodías dulces, inagotables y súper sensuales. Por esta capacidad melódica llegó a ser famoso, primero en Rusia y después en todo el mundo. Era un tipo de melodía peculiarmente rusa e introspectiva, a menudo con resonancias modales, toques neuróticos, tan sentimental como un grito en la ventana, en una noche oscura. (Schonberg, 2007, p.455)

Ahora bien, dentro de sus obras para piano más aclamadas se puede mencionar el Concierto No 1 en si bemol mayor, opus 23.

Este concierto, ocupa un lugar único en la historia de la técnica: pianísticamente, anuncia a la perfección el futuro del concertismo. Su escritura impactante, los contrastes dinámicos muy acusados y una orquestación especialmente llamativa se adaptarán con facilidad a salas cada vez más grandes, y cualquier solista sabe lo agradecida que es esta obra con respecto a otros grandes conciertos románticos, más complejos de ensayar y de mantener “en dedos”. A diferencia de los conciertos de Beethoven o Chopin, sometidos por lo general a auténticas metamorfosis técnicas para que se adapten a salas, orquestas y públicos de hoy en día, el Concierto No 1 nos habla de un pianismo muy cercano a las costumbres venideras: un pianismo sólido y variado, suficientemente poco definido como para poder adaptarse con facilidad a manos y actitudes técnicas muy diferentes entre sí. Fue exactamente esta flexibilidad la que permitió a dicho concierto imponerse

como una obra universal, proyectada desde el día de su estreno más allá del entorno en el que había nacido. (Chiantore, 2001, pp.422-423)

Perspectiva Conceptual de Cada Pieza

A continuación, se mencionan el título de cada pieza, su epígrafe, un fragmento de su escritura y una breve descripción de sus características musicales.

Enero – Junto a la chimenea (январь у камелька), del poeta, dramaturgo y novelista ruso Aleksandr Pushkin, es tomado el epígrafe:

Un pequeño rincón de la dicha pacífica,

La noche se vistió en el crepúsculo;

El pequeño fuego está muriendo en la chimenea,

Y la vela se ha quemado⁹.



Ilustración 1. Fragmento inicial de Enero: Junto a la chimenea (p.2), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Durante esta época del año en Rusia se vive la estación invernal que dura aproximadamente de cuatro a cinco meses, por lo que es necesaria la utilización de sistemas de calefacción para afrontar la crudeza del clima.

⁹Texto extraído de la edición Henle Verlag de 1998. Traducción del alemán al español por parte de la autora. Tomado del trabajo de grado como requisito para optar al título de Magister en Pedagogía del Piano. Universidad Nacional de Colombia.

La música compuesta por Tchaikovsky para esta pieza titulada: “Junto a la chimenea” evoca la cálida y acogedora sensación de estar en casa, en resguardo y abrigo del intenso frío.

Tchaikovsky hace énfasis en el legato¹⁰ sobre agrupaciones de dos notas en la primera frase musical, esto implica precisión en la articulación al ejecutarse y es por tanto una sobresaliente dificultad técnica de la pieza.

Por otra parte, para recrear lo que expresa el epígrafe -el fuego acogedor de la chimenea que luego se desvanece- se requiere de toda sensibilidad para que esta imagen pueda entrelazarse con la sonoridad.

Tratando de entender el estado de ánimo que transmite Tchaikovsky en la obra “Junto a la chimenea, la primera miniatura del ciclo, no se puede dejar de recordar su carta a N. F. Von Meck, a quien le envía su poema “Lirios del Valle” que contiene las siguientes líneas: *Ni los libros ni la conversación me agradan, Ni el rápido correr del trineo, sin brillo de bola ruidosa, sin teatro, sin sutilezas de la cena, sin ardor hay un crepitar silencioso en la chimenea. Estoy esperando la primavera. Luego de esto, Tchaikovsky escribe algo más interesante: “Realmente amo un suave crepitar de leños humeantes en la chimenea. Nada dispone a los dulces sueños, como una chimenea encendida”.* (Markov, 2018, p.7)

Febrero – Máslenitsa (Февраль Масляница). Epígrafe tomado de un poema de Pyotr Andreyevich Vyazemsky.

*Pronto en el animado carnaval
Una gran fiesta se desbordará.*



Ilustración 2. Fragmento inicial de Febrero: Carnaval (p.8), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

“En febrero se festeja el Máslenitsa, conocido como el carnaval ruso, según la tradición pagana. Con el Máslenitsa se celebra la despedida del invierno y la llegada de la primavera” (Manaev, 2014, p.1).



Ilustración 3. Fiestas de Maslenitsa en la Plaza del Almirantazgo [Pintura], por K. Makovsky, 1869. Fuente: (Russian Life, 2019)

Esta pieza comienza con la indicación Allegro giusto, es de carácter festivo, con una sonoridad brillante que se logra por su textura homofónica, propiciada por la estructura acórdica y las líneas melódicas simultáneas de las frases con un ritmo constante y similar desde el inicio.

¹⁰Legato significa “unido”, es decir, tocar uniendo el sonido de las notas sin dejar espacios perceptibles entre las mismas. Se indica mediante un signo expresivo de fraseo abarcando todo el pasaje en cuestión, o bien con la palabra legato al comienzo del mismo.

Esta pieza titulada: “Maslenitsa” refleja en todas sus secciones los versos del poema: “Pronto en el animado carnaval, una gran fiesta se desbordará”, festejo particular al desarrollarse en los bosques llenos de nieve, en el que se realizan varias actividades como, niños jugando en la nieve, personas bañándose en las heladas aguas de los lagos, grupos de adultos haciendo juegos en grupo o cocinando.

Todo el mundo en Rusia celebraba el Máslenitsa: desde las familias más pobres, que pasaban todo el año ahorrando dinero para celebrar la fiesta de la primavera y la fertilidad, hasta la familia imperial, que organizaba desfiles, bailes y todo tipo de divertimentos de la alta sociedad. A pesar de que la celebración de esta fiesta en la ciudad se distinguía mucho de la del campo, en ambas había un denominador común: una tradicional desmesura en la comida y la bebida. (Manaev, 2014, p.1)

Marzo – Canción de la alondra (Март Песнь Жаворонка) Poema escrito por Apollon Nikolayevich Maykov.

*El campo resplandeciente con flores,
Las estrellas se arremolinan en los cielos,
El canto de la alondra
Llena de abismo azul.*



Ilustración 4. Fragmento inicial de Marzo: Canción de la alondra (p.14), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Marzo es la pieza que refleja el espíritu nostálgico del invierno y el esperanzador canto de la alondra que da aviso a la primavera. Esta pieza, aunque corta en su extensión, exige un gran dominio técnico del legato y staccato¹¹, elementos característicos del estilo de Tchaikovsky, expuestos de forma alterna y simultánea en frases de carácter lírico y narrativo



Ilustración 5. Día soleado. Primavera [Pintura], por I. Levitan, 1876. Fuente: (Draw Paint Academy, 2019)

Abril – Campanilla (Апрель Подснежник) Del mismo poeta anterior se toma el epígrafe.

*El azul, campanilla blanca pura – flor,
Y cerca de él los últimos copos de nieve.
Las últimas lágrimas de tristezas pasadas,
Y los primeros sueños de otra felicidad.*



¹¹Staccato significa “Separado”, es decir, lo opuesto a legato. La notación de una nota en staccato se escribe de varias maneras: con un punto encima de la nota (el método más común), con un trazo vertical, una coma pequeña o una línea horizontal corta (lo que implica un acento)

Ilustración 6. Fragmento inicial de *Abril: Campanilla* (p.16), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

“La música de *Abril* es profunda y penetrante en la obra, se destaca la excitante sensación que surge al mirar la naturaleza primaveral brillante, el denotado sentimiento alegre y escondido, así como una tímida esperanza” (Polyakova, 1951, p.7).

Abril es una pieza que muestra el gusto de Tchaikovsky por la danza, especialmente por el ritmo de vals en los ballets. Aunque está escrita en 6/8, implícitamente tiene agrupaciones rítmicas que evidencian el concepto del vals sobre las líneas acompañantes.

Para Tchaikovsky el vals es, ante todo, un ritmo interior de expresión. Cuando él tenía dieciséis años, mientras preparaba sus exámenes en la Escuela de Derecho, que pasa brillantemente, se le encuentra en los salones y en los vestíbulos de los teatros las noches de estreno, donde no sólo recibe lecciones de diplomacia mundana, a la que bastarían para predisponerle su elegancia y la belleza de su rostro. Las horas que él pasa con las bailarinas transcurren entre preocupaciones menos frívolas. Estudia los pasos, se impregna de los ritmos y las figuras, y danza. Condición excepcional que le permitirá conocer, desde dentro, la estructura de la coreografía. Se embriaga de valeses, forma de música que ha marcado a su época, puro producto del ritmo ternario en el que podemos encontrar la exaltación en nosotros de la tríada espiritual, opuesta al ritmo binario de la tierra. En todo caso, es la danza noble por excelencia y Tchaikovsky la

lleva en él. (Juramie, 1977, pp.19-20)

Las imágenes sobre los grupos de bailarines, son un excelente recurso para comprender la semántica de la pieza, justificándose en el trabajo magistral que Tchaikovsky desarrolló en sus tres ballets que son influencia para casi todas sus composiciones. Sin embargo, según la sugerencia del editor, esta pieza busca recrear cómo la primavera va desarrollándose poco a poco en Rusia, describiendo el caer de los últimos copos de nieve y el brote de campanillas o flores azules y blancas, sucesos que dejan una sensación más alentadora en el ánimo de las personas.

La exigencia técnica de la pieza radica en lograr un alto grado de expresividad tanto al recrear las imágenes de los grupos del ballet como en la actitud optimista del nuevo clima, por tanto, mantener el control rítmico de las frases con el uso alternativo del rubato¹² crea un equilibrio dancístico, dinámico y evocador.

Este recurso ha sido empleado por los ya mencionados pianistas Mikhail Pletnev, Vladimir Ashkenazy y Yakov Kasman, en cuyas interpretaciones se logra el rubato con cambios de tiempo, incorporando acelerandos y ritardandos determinados por los intérpretes, de acuerdo a su concepto interpretativo de la pieza.

Майо – Noches blancas (Май Белые ночи) Del poeta Afanasy Fet conocido como Shenshin.

¹²Rubato significa “robado”, es decir, “flexible”; tempo rubato, “tiempo flexible”. Interpretación flexible que se aparta del tiempo estricto real, “robando” o “modificando” el valor de algunas notas para obtener un efecto expresivo y crear una atmósfera espontánea. En la práctica el rubato se logra generalmente de dos maneras. Primero, manteniendo el pulso constante, pero introduciendo sutilezas expresivas mediante pequeños cambios en la duración de algunas notas; este método fue muy común desde el siglo XVIII hasta entrado el XIX y al parecer lo usaron Mozart y Chopin. Segundo, haciendo cambios de tiempo de manera simultánea en todas las partes con la incorporación de recursos dinámicos como “acelerando” y “ritardando” a discreción del ejecutante; este método se ha asociado con virtuosos del siglo XIX como Liszt.

¡Qué noche!
 ¡Qué felicidad todo!
 ¡Agradezco a mi país natal al norte!
 Desde el reino de hielo,
 Tormentas de nieve y la nieve,
 ¡Cómo fresco y limpio mayo vuela!



Ilustración 7. Fragmento inicial de Mayo: Noches Blancas (p.20), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Mayo es una pieza que refleja toda la placidez de la primavera. A finales de este mes, todo Junio y primera mitad de Julio, ocurre el fenómeno natural de las noches blancas en San Petersburgo, más conocido como el sol de medianoche, que ocurre en los días del solsticio de verano, cuando el sol no se pone. También sucede, en otras ciudades ubicadas sobre el círculo polar ártico, pero solamente allí ha recibido una aclamación poética especial, pues los ríos y canales de esta Venecia Rusa se convierten en ambiente de ensueños, llenos de romance cuando la noche es tan brillante como la tarde.

En este tiempo, las personas aprovechan para realizar actividades nocturnas, artísticas, de relajación, paseos por las orillas del río y observar los puentes elevados, además se celebra el Festival de las Estrellas de las Noches Blancas, en San Petersburgo, considerado uno de los

mejores del mundo, el cual, fue creado por el Director General y Artístico del Teatro Mariinsky, Valery Gergiev. (Saconne, 2014, p.1)

Junio – Barcarola (Июнь Баркаролла)
 Del poeta Aleksey Nikolayevich Pleshcheyev el siguiente epígrafe:

Vayamos a la orilla, donde las olas
 Los pies nos refrescan,
 Las estrellas con una tristeza misteriosa
 Brillará sobre nosotros.



Ilustración 8. Fragmento inicial de Junio: Barcarola (p. 24), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Junio es la pieza que cierra la primera parte del ciclo de Las Estaciones y recibe el nombre de Barcarola. En este mes llega el verano y con él, toda la manifestación popular de las góndolas en los canales y ríos de San Petersburgo.

Las Barcarolas eran canciones populares de los gondoleros en Venecia, fantasiosas y de carácter sensual, que fueron inspiración para los compositores románticos y se caracterizan por mantener un ritmo suave que refleja el movimiento arrullador de la balsa sobre las aguas (Siepmann, 2003, p.112).

La Barcarola de Tchaikovsky no solo recrea un paisaje, sino también una imagen que representa el estado mental de una persona, atrayendo y escuchando el aliento de una noche de verano, con un sentimiento de paz y comunicación con la naturaleza (Nikolaev, 1958, p.145).

Así mismo, sobre el epígrafe de Junio, Nikolaev afirma que los versos de Pleshcheyev hablan de “el misterio que hay en las estrellas” y en la melodía de la obra. Tchaikovsky transmite una tristeza de carácter, con líneas cantábiles que responden a un movimiento de elevación tranquilo al principio de los temas (Nikolaev, 1958, p.145).

Por otro lado, sobre el segundo tema contrastante de la pieza, que inicia con la indicación *Poco più mosso* aparece la imagen del acordeón, instrumento tradicional ruso, representado por las figuraciones rítmicas sobre estructuras de acordes y notas dobles en intervalos de terceras que hacen parte de su identidad instrumental.



Ilustración 9. Fragmento sobre el segundo tema de Junio: Barcarola (p.25), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Aunque las Estaciones son piezas de dimensiones muy modestas, en su mayor parte son deliciosamente líricas en su concepción. Toda la colección es

inmensamente popular, pero la Barcarola (Junio) ha superado mercedamente a sus compañeras. Es la pieza más hermosa de una serie que contiene muchos números encantadores (Evans, 1963, p.159)

Julio – Canción del segador (Июль Песнь косаря) Del poeta Aleksey Koltsov.

Sulte usted, hombro impaciente,

¡Al ritmo tu mano!

¡Ay (yo) en la cara!

¡El viento, aquí desde el mediodía! ...



Ilustración 10. Fragmento inicial de Julio: Canción del Segador (p.29), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Como ya ha iniciado el verano, en Julio se disponen las actividades rurales, a través del modo de vida de campesinos y terratenientes. Entonces aparece la figura del Segador como persona que corta mieses (cereales maduros) o hierba para recolectarlas. Con la pieza se evoca la escena tradicional y pintoresca que se vivía, en el campo en esta época del año.

En un fragmento de la obra “Los segadores” (París, 1921) del escritor ruso Iván Alekseyévich Bunin (Voronej, Rusia 1870 – París, Francia 1953) se puede apreciar el tema de la vida campesina, el paisaje ruso y la nostalgia por la vida tradicional.

Íbamos por el camino principal, ellos segaban en un bosque de abedules jóvenes que crecía junto al camino; cantaban. Sucedió hace mucho, mucho tiempo; ocurrió en un tiempo infinitamente lejano porque aquella época que vivimos no volverá ya nunca más. Segaban y cantaban a un tiempo, y el bosque de abedules que aún no había perdido su follaje ni su frescor, rebotante aún de flores y aromas respondía a su melodía sonora. A nuestro alrededor se extendían los campos de la ancestral llanura rusa. (Bunin, 1921, p.1)



Ilustración 11. Temporada de cosechas [Pintura], por G. Myasoedov, 1887. Fuente: (Museos por Málaga, 2016)

Agosto – La cosecha (Август Жатва) Del poeta anterior, el siguiente epígrafe.

La cosecha ha crecido,

Personas en familias

¡Cortan el centeno de altura, hasta la raíz!

Arman los pajares,

Música suena toda la noche,

Desde los carros de tracción.



Ilustración 12. Fragmento inicial de Agosto: La cosecha (p.32), por P. I. Tchaikovsky, 1909, Edición Schirmer.

El primer tema expuesto en si menor como tónica principal, tiene un carácter bastante energético y refleja los cuatro primeros versos del epígrafe, así, una vez que en Julio se ha segado la hierba y se ha cultivado, ahora es necesario intensificar la actividad en el campo pues la cosecha creció.



Ilustración 13. Fragmento del segundo tema de Agosto: La cosecha (p.34), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Luego el segundo tema es modulante hacia Re -su relativo mayor- y ofrece una atmósfera contrastante, se calma el movimiento, la música cobra un estado de tranquilidad, placidez y optimismo, pues ya no hay figuraciones rítmicas cortas, así, se refleja el verso: “música suena toda la noche, desde los carros de tracción”. Seguidamente, como es particular en el estilo de este compositor, la recapitulación o reexposición del primer tema finaliza el discurso de la pieza, reafirmando la escena de la actividad agrícola y su intensidad.

Septiembre – La caza (Сентябрь Охота)
Epígrafe del ya citado Aleksandr Pushkin:

¡Es el momento!

¡Los cuernos están sonando!

Los cazadores en su traje de caza están montados en sus caballos;

En la madrugada los borzois están saltando.



Ilustración 14. Fragmento inicial de Septiembre: La caza (p.39), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Septiembre es otra pieza descriptiva de las tradiciones populares rusas. Ya no se trata de la actividad agrícola, sino de la actividad para capturar proteína animal (liebres, lobos, zorros), la caza, la primera actividad del ser humano para la subsistencia.

Los cazadores aparecen representados sobre las primeras frases musicales, de manera pomposa y elegante, una vez se escucha la introducción en octavas, las cuales asemejan el llamado que hacen los cuernos a la cacería. También se representan a los borzois -perros rusos que acompañan a los cazadores- de forma graciosa con las articulaciones y líneas rítmicas cortas sobre el segundo tema.

Esta pieza se considera de alta complejidad técnica, porque requiere de control, equilibrio y balance sonoro entre los acordes en sus diferentes ascensos y descensos, además de claridad en los extremos de cada melodía, tanto en notas bajas como en notas altas. Lo más importante es lograr una sonoridad amplia, llena y rotunda, casi orquestal, que refleje la imagen y la actitud pomposa de los cazadores desde el comienzo hasta el final de la pieza, a través de sus correspondientes dinámicas y articulaciones que intervienen decisivamente para reflejar la escena y los protagonistas de la caza.

Octubre – Canción de otoño (Октябрь Осенняя песнь) Del ya citado escritor Aleksey Nikolayevich Tolstoi:

Otoño, nuestro pobre jardín está completamente cubierto de hojas,

Las hojas amarillas volando en el viento...



Ilustración 15. Fragmento inicial de Octubre: Canción del otoño (p.43), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Octubre está escrita bajo la indicación *Andante doloroso e molto cantabile*, que significa, el movimiento camina con dolor y muy cantado. Esta es una de las piezas más famosas del ciclo, además con un carácter nostálgico. En este mes, se minimizan, hasta suspenderse las actividades anteriores desarrolladas en el campo, como el clima ha cambiado, ahora las hojas de los árboles tienen otro color, se vuelven anaranjadas y rojizas, comenzando a caer.

A pesar de su corta extensión, al tener pocas frases y secuencias a diferencia de las anteriores piezas, son Octubre junto con Marzo, las piezas más exigentes desde el punto de vista interpretativo, al expresar emocionalidades más introspectivas del temperamento humano, como el dolor, la nostalgia y la melancolía. La dificultad técnica de Octubre radica en el legato perfecto que deben tener las líneas

cantábiles principales y contrapuntísticas, recurrentes en registro alto e intermedio, cuyas melodías se expresan con independencia o dialógicas.



Ilustración 16. Pantano en un bosque [Pintura], por F. A. Vasilyev, 1872. Fuente: (The virtual Russian Museum, 2021).

Noviembre – Troika (Ноябрь На тройке)

Del poeta, escritor, crítico y editor Nikolay Alexeyevich Nekrasov, el epígrafe:

No mirar con anhelo en el camino

Y no se apresure la Troika después

Y la preocupación angustiosa en el corazón

Un choque rápido siempre



Ilustración 17. Fragmento de Noviembre: Troika (p.49), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

En noviembre está finalizando el otoño e iniciando el invierno. En esta pieza aparece

la Troika, un trineo tirado por tres caballos alineados cada uno al costado del otro. La intención musical de la pieza es imitar el galope de los caballos que están en el trineo en diferentes momentos que se presentan en el viaje.

La troika es uno de los principales símbolos de Rusia, primero por ser un medio de transporte tradicional y hoy en día, por ser atracción turística para dar paseos. El dominio y control de la troika es considerado un arte único, por esa razón, actualmente se busca reconocer como una competencia deportiva para los rusos.

Al igual que las demás piezas descritas, también hay que recrear la imagen propuesta de la troika, por ello lo más exigente de Noviembre, es imitar con vivacidad el movimiento del trineo en acción, siendo necesario tocar con claridad la combinación de articulaciones, de acuerdo con el carácter gracioso de las frases del segundo tema, así mismo, mantener los grupos de semicorcheas en ostinato¹³ sobre mano derecha, como acompañamientos a las melodías en la reexposición del primer tema, para que estos no superen las líneas melódicas.

Diciembre – Navidad (Декабрь Святки)

Del poeta Vasily Andreyevich Zhukovsky:

Érase una noche de Navidad

Las niñas estaban diciendo fortunas:

Quitando las zapatillas de sus pies

Arrojándolas fuera de la puerta

¹³Ostinato significa “obstinado”, “persistente”. Frase melódica, rítmica o acordal relativamente corta, repetida constantemente a lo largo de una pieza o sección de ésta. Uno de los recursos más comunes y eficaces para lograr continuidad musical, el ostinato no es simplemente repetitivo como el acompañamiento de un vals vienés, sino que cumple también funciones estructurales y temáticas.



Ilustración 18. Fragmento inicial de Diciembre: Navidad (p.51), por P. I. Tchaikovsky, 1986, Edición Schirmer.

Diciembre es la pieza más extensa de todo el ciclo, tiene 263 compases, con una duración aproximada de cuatro a cinco minutos, escrita con la indicación Tempo di Valse, que significa tiempo de Vals. Esta pieza si está escrita en $\frac{3}{4}$ a diferencia de Abril cuyas agrupaciones rítmicas eran alusivas al vals.

En esta pieza, se recrea la atmósfera de regocijo del tiempo de navidad, que describe el epígrafe del poema, sin ser tan explícito en la descripción. La música a través del ritmo de Vals deja una sensación de placidez sobre el encanto de la época de navidad, que se vivía en las familias del pueblo ruso.

En Navidad, ya ha llegado el invierno, así, los días se vuelven cortos, amanece tarde y oscurece temprano, por eso, en las viviendas se busca nuevamente el calor de hogar, junto a la familia, amigos, compartiendo de reuniones frente a las chimeneas, cocinando, comiendo, resguardándose del intenso frío, disfrutando de la danza.

Finalmente, cabe mencionar dos personajes mitológicos representativos de la navidad en Rusia, estos son Ded Moroz¹⁴ y

Snegúrochka¹⁵, ambos hacen parte de las historias contadas en las familias de acuerdo a la tradición rusa. Ded Moroz es la figura equivalente del papá Noel y su traje es azul con blanco, su origen es de la mitología eslava oriental; así como Snegúrochka o princesa de la nieve, personaje de los cuentos de hadas rusos, hija de la primavera y la helada.

Conclusiones

Conocer las características propias de la cultura rusa a grandes rasgos, a través del estudio de Las Estaciones de Piotr Ilich Tchaikovsky ha sido de gran interés para la autora quien siendo colombiana ha podido aproximarse en la comprensión de esta estética musical y por demás una labor fructífera, pues se ha experimentado un exquisito viaje sonoro desde el imaginario y la contextualización de escenarios que aún no han sido visitados, pero gracias a la investigación se logran acercamientos en el conocimiento de la obra, acciones fundamentales para la interpretación pianística.

Tchaikovsky consolidó no solo una magistral y monumental obra musical, sino que dejó plasmado en un fascinante lienzo a través de sus partituras, bellas imágenes poéticas y culturales de la Rusia de su tiempo, las cuales permanecerán vigentes y aunque los tiempos transformen las realidades culturales, en Las Estaciones siempre reposarán las características esenciales del sentimiento popular ruso gracias a la fuerza y pasión por su arte, principios existentes en diversas culturas del mundo y que hacen posible la comprensión musical.

¹⁴Ded Moroz es el abuelo del frío, es uno de los personajes favoritos de los cuentos populares rusos.

¹⁵Snegurochka es la doncella de las nieves, no tiene raíces en la mitología eslava, este personaje apareció a finales del XIX y es creación de Alexander Ostrovski, un destacado autor de teatro.

Finalmente, dar a conocer esta extraordinaria obra a la comunidad académica, contribuye al ideal del mismo compositor, pues como él lo expresó: “Es mi vehemente deseo que mi música sea ampliamente conocida y que crezca el número de aquellos que la aman y que encuentran alivio y apoyo en ella” (Orlova, 1994, p.434).

Reconocimientos

Con total gratitud se hace un reconocimiento a la asesoría proporcionada por la Doctora Edna Rocío Buitrago Quiñonez en la escritura del artículo, así mismo, al Maestro Oscar Javier Cabeza Herrera, director del grupo de investigación Conquiro de la Facultad de Artes y Humanidades como al Maestro Pedro Alberto Contreras Sanabria director del programa de Música de la Universidad de Pamplona, por el apoyo frente al compromiso investigativo como docentes del alma mater. Desde luego, se expresa el más sincero agradecimiento a la Maestra Mariana Posada Villamizar por la asesoría frente a la interpretación de la obra.

Referencias

- Ashkenazy, V. (1999). Las Estaciones [Interpretación]. En The Seasons. Decca.
- Banco de la República, Biblioteca Virtual – Colecciones digitales. (12 de Agosto de 2012). Recorridos por la música de cámara, Sergei Sichkov – Piano (Rusia). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll30/id/2787/>
- Bunin, I. A. (1921). Los Segadores. Nueva Revista de Cultura, Política y Arte, 69. <https://www.nuevarevista.net/los-segadores/>
- Chiantore, L. (2001). Historia de la técnica pianística. Alianza Editorial, S.A.
- Draw Paint Academy (3 de Julio de 2019). Isaac Levitan – Russian Master of Landscape Painting. <https://drawpaintacademy.com/isaac-levitan/>
- Einstein, A. (2000). La música en la época romántica. Alianza Editorial, S. A.
- Evans, E. (1963). Tchaikovsky. Los Grandes Músicos. Editorial Schapire S. R. L.
- Fondo de Cultura Económica de México. En Diccionario enciclopédico de la música. https://www.academia.edu/14195644/DICCIONARIO_Enciclopédico_Oxford_de_La_Musica
- Juramie, G. (1977). Tchaikovsky. Espasa-Calpe, S. A.
- Kasman, Y. (2005). Las Estaciones [Interpretación]. En The Seasons Grande Sonate. Classical Records.
- Korabelnikova, L. y Vajdman, P. (Ed.). (1998). Tchaikovsky The Seasons op. 37. Urtext G. Henle Verlag.
- Manaev, G. (2014). Comienza la Máslenitsa: El Carnaval Ruso. Entretanto Magazine. <https://www.entretantomagazine.com/2014/02/27/comienza-la-maslenitsa-el-carnaval-ruso/>
- Markov, V.M. (2018). "Las Estaciones": acerca del ciclo de piano de PI Tchaikovsky. Universidad de Kazan, 160(5), 1268–1277. <https://kpfu.ru/39the-seasons39-about-pi-tchaikovskys-piano-cycle.html>
- Museos por Málaga. (16 de Mayo de 2016). Las Cuatro Estaciones del Museo Ruso (II): Verano y Otoño. <http://demuseospormalaga.com/las-cuatro-estaciones-del-museo-ruso-ii-verano-y-otono/>

Nikolaev, A.A. (1958). El legado del piano de Tchaikovsky. M.: Muzgiz, p. 281.

Oesterle, L. (Ed.). (1986). Peter I. Tschaikovsky, The Seasons Twelve Characteristic Pieces for the Piano. Schirmer's Library of Musical Classics.

Orlova, A. (1994). Chaikovski un autorretrato. Alianza Editorial, S. A.

Plantinga, L. (1992). La música Romántica. Ediciones Akal S. A.

Pletnev, M. (1994). Las Estaciones [Interpretación]. En The Seasons, 6 piezas op. 21. Virgin Classics.

Polyakova, L.V. (1951). "Las estaciones" de P.I. Tchaikovsky. M.; L.: Muzgiz, p. 31.

Russia Beyond. (24 de Diciembre de 2020). Cómo se celebra la Navidad en Rusia. <https://es.rbth.com/sociedad/2014/12/25/como-se-celebra-la-navidad-en-rusia-46085>

Russia Beyond. (27 de Enero de 2015). Secretos y trucos para conducir una troika rusa. <https://es.rbth.com/cultura/2015/01/27/secretos-y-trucos-para-conducir-una-troika-rusa-46795>

Russia Beyond. (3 de Enero de 2020). Los secretos de Ded Moroz, el papá Noel ruso. <https://es.rbth.com/cultura/2016/12/23/secretos-de-ded-moroz-el-papa-noel->

[ruso 665241](#)

Russia Beyond. (30 de Agosto de 2020). 15 paisajes rusos de Isaac Levitán que tienes que conocer (Imágenes). <https://es.rbth.com/cultura/85841-15-paisajes-rusos-isaac-levitan>

Russian Life. (3 de Marzo de 2019). Painting Maslennitsa. <https://russianlife.com/stories/online/painting-maslenitsa>

Saccone, V. (2014). Las noches blancas llegan a San Petersburgo. Russia Beyond. <https://es.rbth.com/viajes/2014/06/16/las-noches-blancas-llegan-a-san-petersburgo-40931>

Schonberg, H. (2007). Los Grandes Compositores. Ediciones Robinbook.

Siepmann, J. (2003). El Piano: su historia, su evolución, su valor musical y los grandes compositores e intérpretes. Ediciones Robinbook.

The Virtual Russian Museum. (12 de Agosto de 2021). Vasilyev F. A. Marsh in a forest. Autumn. <https://rusmuseumvrm.ru/data/collections/painting/1920/zh4103/index.php?lang=en>

PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES



Renacer

Por: Oscar Javier Cabeza Herrera

El papel del arte: nuevo paradigma en la construcción del conocimiento

Lorena Mancera Parra

Universidad del Tolima

lmancerap@ut.edu.co

Código ORCID 0000-0002-4744-5467

Fecha de Postulación: 20, mayo, 2021

Fecha de Aceptación: 25, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Mancera-Parra, L. (2021). El papel del arte: nuevo paradigma en la construcción de conocimiento. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 1(2), p. 120-138

Tipo de Artículo: Artículo de reflexión

Resumen

Resultado de la disertación de las experiencias laborales y profesionales propias, de las contribuciones conceptuales de documentos académicos y de los aportes de diversos educadores y sus prácticas pedagógicas; este documento pretende contribuir al entendimiento de la preponderancia de la Educación Artística dentro del proceso formativo, para sustentar la necesidad de un nuevo paradigma educativo que rompa con el tradicional, que privilegia al pensamiento lógico-matemático y a los procesos cognitivos del lenguaje, por encima de los demás tipos de inteligencias.

A pesar de diversas recomendaciones, para mejorar las prácticas de su enseñanza; en Colombia, como en buena parte del mundo, no se evidencian los resultados esperados. Esa contradicción, es la génesis del presente escrito, el cual se estructura en tres capítulos, en los que se establece el vínculo del arte con los procesos cognitivos, demostrándose la misión de las prácticas artísticas en las actividades académicas para propender por la educación integral; se enfatiza en su aporte hacia tres contextos fundamentales de la academia: el pensamiento lógico-racional y matemático; el contexto socio-comunicativo; y la consolidación del sentido de pertenencia. Y,

desde la mirada de expertos y casos específicos, se corrobora la contribución que brindan las actividades artísticas al ser humano, tanto en su formación académica, como medio de acercamiento con su entorno e interacción social.

Palabras clave

Educación Artística, Proceso Formativo, Inteligencias Múltiples, Conocimiento, Identidad.

Abstract

Result of the dissertation of own work and professional experiences, of the conceptual contributions of academic documents and the contributions of various educators and their pedagogical practices; this document aims to contribute to the understanding of the preponderance of Artistic Education within the training process, to support the need for a new educational paradigm that breaks with the traditional one, which privileges logical thinking-mathematical and cognitive processes of language, above all other types of intelligences. Despite various recommendations, to improve your teaching practices; in Colombia, as in much of the world, the expected results are not evident. This contradiction is the genesis of this writing, it is structured in three

Lorena Mancera Parra

Licenciada en Música y Magíster en Pedagogía del Piano, grupo de investigación Conquiro, línea de Creación, Arte y Estética.

chapters, in which the link between art and cognitive processes is established, demonstrating the mission of artistic practices in academic activities to promote integral education; It is emphasized in its contribution towards three fundamental contexts of the academy: logical-rational and mathematical thinking; the socio-communicative context; and the consolidation of the sense of belonging. And, from the point of view of experts and specific cases, corroborates the contribution that artistic activities provide to human being, both in their academic formation, as a means of rapprochement their environment and social interaction.

Keywords

Arts education, formative process, multiple intelligences, knowledge, identity.

Introducción

La Educación Artística dentro del proceso formativo, posibilita liberar de la deshumanización a la sociedad. A pesar de que la UNESCO ha recomendado mejorar las prácticas de su enseñanza y promover la concientización de su importancia para los procesos educativos, esto no se ha consolidado a nivel mundial. En el caso colombiano, se encuentra en la Ley General de Educación, como una de las nueve áreas obligatorias en la Educación Básica; no obstante, su papel no se evidencia en el proceso cognitivo. Las artes en el transcurso de la historia, han sido rechazadas y minimizadas en diversos momentos y por diferentes motivos, circunstancias de orden religioso, ideológico y/o político las han relegado en ocasiones al baúl de los recuerdos.

Adicional a esto, se presentan contradicciones y discusiones en torno al método, al currículo, a las disciplinas ofrecidas, a las horas dedicadas a su enseñanza y a la pertinente preparación y/o selección de los docentes que la imparten en las instituciones; donde han sido tildadas peyorativamente como 'materias de relleno' por la comunidad educativa. Urge una verdadera transformación en el sistema académico, que conduzca a la concientización teleológica en todos sus actores, permeando su forma de pensar, percibir y concebir la educación, y así construir las bases de un nuevo paradigma educativo.

Hice parte por ocho años del proceso académico de Licenciados en Música, despertando el interés por indagar sobre la eficacia y eficiencia de la enseñanza de las disciplinas artísticas en la educación básica y media, y su trascendencia en la formación integral de los estudiantes. Surge así este artículo, a partir de la exploración y análisis de la experiencia personal, partiendo desde la comprensión del arte, como fruto de la imaginación humana, capaz de crear entornos, elementos y productos sensoriales, que posibilitan no solo el disfrute estético en cada individuo, sino el conocimiento colectivo del mundo (Vygotsky, 1986, pp.3-4).

El texto, se estructura en tres capítulos, que sustentan por qué el arte es el “aliado estratégico de la educación” (Cotes, 2018, párr.,5).

Enfatizando en la necesidad de priorizar las actividades artísticas como medio vinculante del aspecto cognitivo y el subjetivo; soporte de un nuevo paradigma educativo. Este paradigma, deberá ser construido en torno a los ejes abordados en

los apartados del texto. El primer capítulo sustenta, la misión del arte en la formación integral de los estudiantes. El segundo, se divide en tres subcapítulos; cada uno de ellos, es un postulado de las aportaciones del arte en la construcción de procesos académicos. Y, el tercer capítulo corrobora, con los aportes de educadores y las experiencias académicas, el papel de las actividades artísticas como medio de adquisición del conocimiento, de acercamiento con su entorno y de consolidación de la capacidad de manejo de sus emociones.

El arte, copartícipe de la educación

“Es hora de pintar más y contar menos...”
(Cotes)

Figura 1

Importancia del Arte en la Educación



El arte, la más sublime expresión y creación humana, compleja de definir y concebir por las mujeres y los hombres a lo largo de toda su historia; ha sido entendida e interpretada de múltiples maneras. Desde la mirada occidentalizada de la sociedad moderna, se concibe como artistas a los antiguos creadores de elementos, utensilios, pinturas, etc.; sus manifestaciones surgieron como solución a sus necesidades; como medio de

expresión, comunicación y forma de relacionarse con el mundo.

Estas expresiones, han permitido conocer acerca de pueblos y culturas que no han dejado vestigios escritos. Grupos humanos que, sin sistema lingüístico escrito fueron capaces de alcanzar organizaciones extraordinarias, reconocidas algunas como imperios; como el caso de los Incas, quienes se extendieron por el vasto territorio del occidente suramericano, dejando un legado cultural invaluable. “El arte no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura. El arte no es patrimonio sólo de un hombre, es patrimonio de la humanidad” (Ros, 2004, p.6).

El Arte en los Procesos Académicos

“Las artes involucran todos los sentidos” (Bajardi, 2016, p.63); ellas alteran el orden, ofrecen múltiples posibilidades, apelan a dimensiones divergentes de la razón; interrogan, construyen y transforman lo real, lo tangible, lo mundano; despiertan sensibles emociones, abogan por la libertad, la creatividad y la autonomía. Su enseñanza fortalece habilidades y capacidades intelectuales en los individuos; por ello, dentro del sistema educativo, el arte debe cimentar los procesos cognitivos. Las prácticas artísticas, proporcionarán la adquisición de conocimientos académicos y fortalecerán habilidades y capacidades para la resolución de problemas; a su vez que van creando productos culturales.

En el caso colombiano, dentro de los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística emanados por el MEN, se encuentra estipulado: “El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cogni-

tivas que preparan a los alumnos para la vida: [...] el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general [...] el pensamiento holístico” (Coronado, citado por MEN, 2000, p.3). No obstante, el proceso de su enseñanza-aprendizaje y los resultados obtenidos, no lo demuestra.

El reto es que, en las prácticas educativas, se tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes, despertando su creatividad, y estimulando la capacidad de asombro. Además, brindarles la enseñanza del mayor número de disciplinas artísticas; haciendo un balance en el número de horas y contando con profesionales idóneos y conscientes de su responsabilidad como constructores de conocimiento.

El Arte y la Inteligencia

El sistema educativo debe fomentar todas las formas de inteligencia. Esta, entendida como “[...] una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición” (Gardner, 1995, p.24); en su teoría, este autor plantea ocho tipos, los cuales en la estructuración de enseñanza-aprendizaje deben trabajarse, para lograr el progreso de todos los aspectos cognitivos, “[...] noción de una escuela centrada en el individuo, comprometida con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante” (Gardner, 1995, p.20).

Para Goodman, Gardner y Goleman y, el Proyecto Zero¹, el pensamiento artístico y la creatividad, constituyen el objeto de estudio de los procesos cognitivos. Sus investigaciones, basadas en los estudios de Piaget; han encontrado una estrecha relación entre

el arte y el desarrollo de las habilidades cognitivas de todas las áreas:

Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones —inventar, aplicar, leer, transformar, manipular— con sistemas simbólicos que se adecúan y divergen de un determinado modo específico, quizá podemos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa. (Goodman, 1968, p.265)

La educación artística ejerce efectos positivos sobre otras áreas de aprendizaje como la historia, el lenguaje y la aritmética (Gardner, 1994, p.21-22). Por ello, la necesidad de transformar su enseñanza, y lograr que chicos y jóvenes se apropien del 'conocimiento colectivo del planeta'. El desafío en la educación artística consiste en modular: los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y su evaluación, y los perfiles individuales de los estudiantes a educar (Gardner, 1994, p.16).

Figura 2

Inteligencias Múltiples



Fuente: <https://www.emaze.com/@ATCQTOFF>

¹Fundado por el filósofo Nelson Goodman en 1967, con el propósito de estudiar y mejorar la educación en el campo de las artes; representando un esfuerzo innovador, interdisciplinario y colaborativo en la enseñanza de las artes (Gardner, 1994, p.28; Project Zero, 2016, párr.,2).

No se trata de convertir a todos los estudiantes en artistas, no todos lo pueden ser, no todos tienen la capacidad y habilidad para crear una obra artística o interpretar un instrumento; pero todos sí pueden apreciar y disfrutar con una pieza artística y valorar la de los demás, “no todos los melómanos saben tocar un instrumento, pero sí aprecian la música, los coleccionistas de arte no saben pintar, pero conocen de pintura, no es necesario escribir un libro para gozar del placer de la lectura” (El Universal, 2012, párr.8).

Construcción del conocimiento a través del arte: postulados

“Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (Vygotsky)

Figura 3

La Música en la Educación



Fuente:

<https://images.app.goo.gl/ZU1deGaWxLbi1P4EA>

El arte, soporte de la educación, debe encontrarse fortalecido desde los currículos académicos; se requiere de un esfuerzo mancomunado de los maestros de todas las áreas, desde los primeros años escolares, para que inciten a los estudiantes, a que no

renuncien a sorprenderse y que canalicen sus experiencias sensoriales, haciendo que su capacidad de inventiva no se extinga al alcanzar la edad adulta. Y erradicando la denominación peyorativa de 'materias de relleno' pues, el estudio de estas, les 'rellenan' la mente con saberes académicos y habilidades artísticas; además, de ofrecerles esparcimiento y disfrute estético.

Postulado uno: el arte y los procesos cognitivos

Ros (2004), esboza que, el arte es una actividad social humana que desarrolla su capacidad creadora, base de cualquier descubrimiento científico; a través del análisis e interpretación de los productos comunicables realizados mediante lenguajes simbólicos, es posible gestar procesos de enseñanza-aprendizaje que conduzcan al conocimiento (p.2). Para Arnheim (1993), “[...] se trata de que en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar” (p.51); Eisner (2004), afirma que, “La flexibilidad de propósito que fomentan las artes puede desarrollar formas de pensamiento y actitudes adecuadas para los problemas que surgen en otros campos” (p.107).

Heisenberg et al., (2014) considera que el conocimiento intuitivo y el pensamiento creativo, procura una comprensión de la realidad, importante en la formación del individuo; “[...] sin experiencia perceptiva, no podemos alcanzar ningún conocimiento de cuestiones de hecho y, más aún, que el contenido conceptual es ininteligible sin su relación con la experiencia perceptiva” (Brandom, 2000, p.23-24 citado por Vilatuña et al., 2012).

La neurociencia, establece dos ramas de la función psíquica en los individuos, la racional y la creadora (Rendón, 2009, p.7); afirma, que el cerebro tiene dos opciones para resolver problemas: la lógica, y la creatividad. Durante los primeros años de vida, la conexión entre las dos es bastante notoria, por ello es trascendental para el fortalecimiento del pensamiento lógico, realizar actividades que involucren la creatividad. En la *etapa pre-operacional*² (Piaget, 1947), esa relación se evidencia, porque el niño se encuentra arraigado con las experiencias que le resultan significativas en la interacción con su entorno, aportando así a la construcción del pensamiento matemático y lingüístico.

La educación debe promover la equidad educativa y la diversidad curricular, “enseñar no sólo las certezas sino la incertidumbre [...]” (Morin, 1999, p.38). La escuela debe propender por la formación de la persona, quien requiere de la interacción de formas racionales y formas intuitivas del conocimiento; para de esta forma, lograr una percepción holística de la realidad, que permita la individualización de las necesidades y, el desarrollo de todas sus capacidades; desde la búsqueda de certezas y formas unívocas de conocimiento, y, desde opciones epistémicas que permiten múltiples miradas. “Lo que nosotros buscamos en educación es el cultivo de la inteligencia en las diversas formas en que es capaz de operar” (Eisner, 1994, p.76).

El arte y el pensamiento lógico-matemático

Las artes y las matemáticas han estado relacionadas a lo largo de la historia de la humanidad produciendo diversos ejes de

convergencia; tanto las disciplinas artísticas, como las matemáticas, requieren de un alto sentido de creatividad, imaginación e inventiva. “Uno de los contextos adecuados para la enseñanza y aprendizaje de nociones matemáticas, es la contemplación y creación de formas artísticas, ya que pueden ayudar al alumno a intuir nociones geométricas al mismo tiempo que a desarrollar sentimientos y emociones” (Edo, 2005, p.93).

Los conocimientos matemáticos han estado presentes en la creación de obras, en el renacimiento, con el manejo perfecto de las proporciones; en la modernidad, con sus innovadoras construcciones; en el siglo XX, con las vanguardias como el cubismo y el abstraccionismo. “Con el arte se desarrollan capacidades cognitivas lógico-verbales al conceptualizar, razonar, valorar y enjuiciar estéticamente los trabajos artísticos propios y ajenos” (García, 2005, p.84).

En la etapa pre-operacional, con la ejecución de actividades artísticas, los niños experimentan con su entorno, logrando realizar, comprender y adquirir nociones del campo matemático como: clasificar, comparar, seriar, ordenar y formar correspondencias. El reconocimiento y manejo de las figuras geométricas, es procedente iniciarse en los primeros años; desde actividades propias de disciplinas artísticas, se podrá hallar el manejo de las proporciones geométricas (Edo, 2005, pp.97-99). Desde la práctica y/o la observación de actividades artísticas, se identifican nociones matemáticas básicas, como el manejo de fracciones de una unidad; o aplicada, como la física, donde se

²Segunda etapa del desarrollo cognitivo, Piaget. Estadio sensorio-motor (0-2 años), Estadio pre-operatorio (2-7 años), Estadio de las operaciones concretas (7-11 años), y Estadio de las operaciones formales: (12 en adelante: toda la vida adulta). (Valdés, 2014, pp.2-6)

expresa ordenamiento, magnitudes y medición de los fenómenos de la naturaleza.

El arte y el lenguaje

La escuela debe propender por una enseñanza que ofrezca oportunidades para el desarrollo tanto de la singularidad, como de la conciencia social, preparando en aspectos cognitivos, afectivos y emotivos. Para responder a estos desafíos, desde la etapa inicial, los niños deben tener acercamiento con prácticas artísticas, que los conduzca a crear sus propios conceptos cognitivos. “[...] tanto la razón lógica como el lenguaje, aunque no podamos prescindir de ellos en ningún ámbito del conocimiento, son insuficientes para aportarnos una explicación o comprensión de la realidad del mundo en toda su profundidad [...]” (Llobell-Andrés, 2017, p.5).

Gardner (1987), expone la importancia de trabajar con medios artísticos desde los primeros años escolares, pues, les resulta más fácil transitar de los lenguajes artísticos a los demás. Estas prácticas son lenguajes simbólicos que abren otras posibilidades al entendimiento humano para la comunicación interpersonal e intrapersonal (pp.103-105). Desde el contexto de cada una, se ofrece un enriquecimiento del lenguaje al ampliar su vocabulario y su conocimiento literario, al promover y optimizar el uso estético de la palabra escrita y la lectura comprensiva; a su vez que permite difundir su razonamiento y suscitar la expresión oral y escrita: siendo capaz de pensar, construir ideas y expresarlas inteligentemente.

El arte y el pensamiento crítico

Se requiere de la ruptura del paradigma educativo existente que, identifica la inteligencia exclusivamente con actividades

académicas centradas en el razonamiento lógico; y en su lugar, se construya uno basado en metodologías interactivas, creativas y aplicadas, con estrategias basadas en las necesidades de los estudiantes, que logre una transformación dialéctica, donde la reflexión y el análisis sirvan para forjar su criterio individual. “[...] la Educación Artística debe proveer herramientas a los educandos para conocer y transformar la realidad en la que viven [...] la finalidad primordial de la educación en arte [...] formar sujetos autónomos, que puedan afrontar su mundo, interpretarlo y transformarlo autónomamente” (DGCE, 2016, p.15). Implementar prácticas artísticas desde temprana edad, gestará en el niño sensibilidad que le permita reconocerse desde su singularidad y, como integrante de una colectividad, sea capaz de interpretar diversas realidades culturales y, formarse en valores éticos fundamentados en el respeto por la diferencia, para que, desde la autonomía se conciba dentro de un entramado colectivo.

Para Vygotsky (1986, pp.10-12), la educación artística debe trabajarse desde la libertad, construyendo la habilidad creadora desde los intereses del niño; fomentando en ellos, la imaginación e inventiva; y estimulando el pensamiento crítico, que le permita repensar, reflexionar y optar por cambios en la toma de decisiones. De acuerdo con Ros, este sería el resultado del proceso dialéctico entre el ambiente y la herencia, producto de experiencias previas, ideologías, saberes acumulados e imaginarios sociales; en palabras de Vygotsky (1932) “Conocer es construir, no reproducir” (citado por Ros, 2004, p.3).

La sociedad contemporánea industrializada, masificada y deshumanizada, requiere de la apropiación y fomento de la imaginación y la creatividad; por ello, el arte servirá de vehículo para la redimensión del ser humano. La percepción e interpretación de una obra artística permite otras posibilidades por fuera de la semiótica, mediante formas discursivas e interpretativas se produce un acercamiento a la misma, lo que imprime el desarrollo de capacidades y habilidades argumentativas. Por esto, el fomento de las disciplinas artísticas amplía la dimensión crítica, estimula las diversas operaciones mentales, generando en la psiquis la elaboración de sus propios conceptos y juicios; para que, de manera autónoma llegue a la construcción de estrategias en la solución de conflictos. “Educar para conocer, interpretar y transformar la realidad” (DGCE, 2016, p.14); ese es el verdadero sentido del desarrollo integral que la escuela debe forjar, no puede limitarse a extender las opciones curriculares, sino debe propender por una auténtica transformación de la educación, preparando a los educandos para la vida adulta, ofreciéndoles una comprensión más profunda de la realidad, necesaria en las dinámicas del mundo actual.

Postulado dos: el arte fortalece la inteligencia emocional

El arte permite apertura a la diferencia, promueve el trabajo individual y el colectivo, y aumenta la confianza. Colombia, como el resto de Latinoamérica, está viviendo a un ritmo acelerado, donde el entramado social viene descomponiéndose por diversos factores; la pérdida de valores éticos y, las problemáticas socioculturales y políticoeconómicas han propiciado

conflictos interpersonales, derivando comportamientos deleznable en los individuos. De ahí, la importancia de aprender a manejar las emociones, fortaleciendo habilidades como autoconciencia, autoestima, autocontrol, empatía y resolución de conflictos; Goleman lo define, como la *Inteligencia Emocional* (1996, p.7).

La práctica de las artes fortalece la inteligencia emocional, importante para el desarrollo de los individuos, “porque constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales” (p.6); siendo consciente de las emociones, aprenderá a manejarlas y comprenderá las de los demás. Estas, provenientes de las propias experiencias, son componentes de la subjetividad, permitiendo la individualización y complejizando las relaciones interpersonales. Gardner (1993), considera que, es necesario fomentar dentro de los procesos educativos todas las inteligencias, tanto el ámbito emotivo como el cognitivo, ya que el primero, imprime al sujeto la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos; identificando la forma de manejarlos, y permitiendo el equilibrio en la interacción de los dos hemisferios del cerebro, indispensable para la realización de las funciones cognitivas (pp.58-59).

La inteligencia intrapersonal e interpersonal, están directamente vinculadas con la práctica de actividades artísticas, fomentando la creatividad y la expresión personal, estimulando el manejo y desarrollo de habilidades socio-emocionales; por ello, experiencias colectivas de interpretación artística,

permitirá adquirir capacidades para el manejo de sus propias emociones, la cooperación y tolerancia con el otro. Del mismo modo, permitirán experimentar situaciones novedosas, poniendo a prueba los sentimientos derivados de sus propios esfuerzos y de los demás; fortaleciendo el autocontrol y autodominio de sus emociones, y transmitiendo valores éticos, al aprender a valorar, apreciar y respetar los esfuerzos de sus semejantes (Gardner, 1995, pp.34-38).

Las actividades creativas de experiencias individuales y colaborativas, fortalecerán y potenciarán la Inteligencia Cinestésico-corporales y la Espacial, pues permite que niños y jóvenes realicen creaciones e interpretaciones, afiancen el manejo de su cuerpo y del espacio, y estimulen la transmisión de sentimientos a través del cuerpo (Gardner, pp.29-31; 33-34). Quienes realizan, observan o escuchan expresiones artísticas, fortalecen las relaciones sociales y la autonomía psicológica, desde la comprensión del mundo y la conexión con los otros; que de acuerdo con Bajardi (2016, pp.63-64), ayudará en la construcción de su ser, siendo herramientas que impulsan su formación integral.

Figura 4

Mapa mental de Alice Bajardi



Nota. Competencias socio-emocionales

(gestión, bienestar, social, conciencia y autonomía) que podrían trabajarse mediante la educación artística. Fuente: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483004.pdf>

Postulado tres: el arte consolida la identidad cultural y el sentido de pertenencia

“Las artes son testimonio de la cultura, reflejo de la época y formas de vida” (Ros, 2010, p.2). Dentro de los objetivos de la escuela, está el desarrollo sociocultural del país; por ello propenderá por formar ciudadanos que conozcan, comprendan, admiren y disfruten de las actividades artísticas; se deberá iniciar con la construcción de un modelo educativo humanista, reivindicando los lenguajes artísticos en el diseño del currículo, que permita la formación de sujetos integrales, con capacidades cognitivas y de autorreconocimiento.

Algunas culturas se desarrollaron sin la construcción de sistemas lingüísticos escritos o numéricos, pero no sin creaciones artísticas; gracias a ellas, la ciencia y los adelantos tecnológicos se han producido, la creatividad y la inventiva han generado un legado cultural diferenciador en cada grupo humano. Esas características que los identifican hacen parte de la memoria colectiva de los pueblos; y desde la comprensión de esas tradiciones, los ciudadanos reafirman, apropian y defienden su identidad cultural.

La comunidad educativa, deberá promover desde los procesos académicos, el reconocimiento de los componentes histórico-culturales, la comprensión de sus tradiciones

y la expansión de la visión que tiene de mundo, para reafirmar su identidad colectiva e individual, desde el desarrollo de sus potencialidades y autorreconocimiento en pro del progreso sociocultural de su entorno.

La educación artística es el motor formador y transformador de autodescubrimiento que impulsa el sentido de pertenencia y de identidad (Mancera, 2014, p.29). La realidad colombiana, marcada por la violencia, la inoperancia de las instituciones sociales, el desarraigo cultural y la masificación; se constituye como obstáculo a la labor educativa, esta deberá posibilitar la recuperación de los valores identitarios, empezando por el reconocimiento de sí mismo y de sus raíces, alejándolos de comportamientos homogeneizantes propios de la 'postmodernidad'; atiborrada con estándares de estereotipos y consumismo, influenciados por los 'mass media' que los convierte en 'autómatas sociales'; para así, erigir una identidad individual y colectiva, construida desde la autonomía, la relación e interacción con el otro y su entorno.

Las piezas artísticas, son testimonio de formas de vida de los pueblos; sin embargo, la sociedad colombiana en general, no las identifica, ni se identifica con ellas, con esa “conexión entre el mundo que vemos y sentimos y el mundo que no podemos ver ni sentir” (León, M., comunicación personal, junio 11 de 2015). En un estudio realizado por Mancera y Cruz (2015) en la ciudad de Ibagué, como proyecto pedagógico en la Universidad del Tolima, sobre el nivel de conocimiento de los adolescentes y jóvenes ibaguereños sobre el legado ancestral; se aplicaron encuestas a discentes y docentes de secundaria y universidad, corroborán-

dose la dificultad que tienen para reconocer valores, creencias, cosmovisión y expresiones artísticas ancestrales del departamento; estableciéndose, la relación de esta ignorancia con la poca formación de conciencia identitaria. Siendo, la principal causa, que los procesos educativos no brindan posibilidades para el reconocimiento y apropiación de los legados culturales.

Figura 5

Práctica Pedagógica Cultura Agustiniana. Alto de los Ídolos (San José de Isnos)



Nota. Salida de campo a los complejos escultóricos de San Agustín e Isnos con estudiantes de IX S de Biología, clase de Antropología, Universidad del Tolima, Semestre B/2017. Docente: Lorena Mancera. Fuente: fotografía personal.

El sistema académico debe conectar a las nuevas generaciones con su pasado, con su legado cultural, con las tradiciones atávicas, “ignorar esta riqueza cultural nos ha mantenido y nos seguirá manteniendo como un pueblo sin identidad, ni pasado” (Mancera y Cruz, 2015, p.28). Y la manera más pertinente es que, desde los primeros años de vida escolar, se involucre a los estudiantes en actividades artísticas. El entrar en contacto con los diversos lenguajes simbólicos enriquecerá el espectro cultural y la visión que tiene de mundo, fortaleciendo el sentido de pertenencia, “el desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes [...] los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar” (Gardner, 1994, pp.15-16).

Ver, oír, sentir, imaginar, expresar, y crear más: el papel del arte, desde la mirada de los eruditos

“Más que una educación para el arte, lo que se requiere es una educación a través del arte” (Elda Cerchiaro)

A través de los lenguajes artísticos, los seres humanos se acercan al conocimiento desde múltiples posibilidades; en el transcurrir educativo se deben explorar modos para conocer el mundo, priorizando actividades como: ver, oír, expresar, representar, cantar, danzar, pintar, modelar, dibujar y recrear un sinnúmero de manifestaciones artísticas; por las cuales se apropien aprendizajes significativos que contribuyan al crecimiento integral, equilibrando lo racional con lo emotivo.

Figura 6

Exposición final



Nota. Trabajo de los estudiantes de Licenciatura en Música, clase Historia del Arte I, Conservatorio del Tolima, Semestre A/2014. Docente: Lorena Mancera. Fuente: Mayra Alejandra García Suaza.

Esta disertación fortalece la propuesta de romper el actual paradigma educativo, que desconoce la existencia de diversos modos de conocer, relegando al arte a una categoría subordinada como un escaño

inferior del conocimiento humano (Cassirer, 1967, pp.7-27; 119-147); y en su lugar construir uno fundamentado en los estudios artísticos como motor de la educación.

El arte, desde la práctica de los expertos

Los docentes entrevistados coinciden en que la enseñanza de la educación artística permite a los estudiantes desarrollar diversas capacidades "tanto físicas como intelectuales y emocionales" (Rodríguez, A., comunicación personal, abril 18 de 2021). Ven necesario romper con el paradigma de la educación tradicional, donde se privilegia el pensamiento lógico-matemático y el aprendizaje de idiomas (Hurtado, comunicación personal, abril 13 de 2021). Los procesos artísticos contribuyen así mismo, en la formación integral de los estudiantes, independientemente de su formación profesional (González, comunicación personal, abril 20 de 2021); además, les aportará elementos fundamentales en el progreso cognitivo. Para Hurtado, la música propicia desarrollo cognitivo, el hecho de empezar a fijar sonidos en la cabeza, de conocer la estructura de las escalas, [...] ayuda a generar unos procesos de pensamiento diferentes [...] le genera unos hábitos de aprendizaje que son muy importantes para toda su vida académica futura. (comunicación personal, abril 13 de 2021)

Para Preciado, la música es una forma de matemáticas, de escribir ecuaciones. La música, estimula la capacidad de análisis, síntesis, fortaleciendo el razonamiento. La música estimula diversos tipos de memoria; ejemplo de ello, es la cinestésica-auditiva y la visual-auditiva, acción que favorece el aprendizaje de la matemática, al poder implementar, en los diversos algoritmos,

estas diferentes formas de recordar (comunicación personal, abril 15 de 2021).

Guzmán, expresa que,

los ejercicios artísticos ayudan a promover el diálogo, la discusión, el debate, la búsqueda de información, investigación. [...] con 'Project Based³ Learning', [...] el análisis de estos componentes artísticos que tenemos en la sociedad, [...] permite también que los estudiantes empiecen a generar un interés bastante amplio en expresarse a sí mismos por medio del arte. (comunicación personal, abril 20 de 2021)

Así mismo, para Rodríguez, los procesos de aprendizaje del lenguaje, y, del pensamiento lógico-matemático tendrían un avance si el docente los correlaciona con las artes (comunicación personal, abril 18 de 2021).

Los entrevistados coinciden en afirmar que, han logrado grandes experiencias utilizando herramientas artísticas. Caycedo considera que, los estudiantes a través de actividades pedagógicas comienzan a desarrollar su propio lenguaje, crean emprendimientos, generan nuevas propuestas, e incorporan el conocimiento a campos distintos a las artes, que les puede generar apertura a campos laborales (comunicación personal, abril 14 de 2021). Para González, a través de los talleres de escritura creativa, los estudiantes pueden integrar esos elementos a sus propios procesos académicos e investigativos, que repercutirá en su futuro académico y laboral; como es el caso de un estudiante, que "hoy es uno de esos escritores del Tolima emergentes, que ya ha ganado varios premios nacionales y locales con su escritura" (comunicación personal,

abril 20 de 2021).

Estas apreciaciones y experiencias de los entrevistados, evidencia que la educación artística constituye un papel fundamental en los procesos pedagógicos; alcanzando esos estudiantes buenos resultados académicos, "han obtenido los mejores resultados en las pruebas externas" (Preciado, comunicación personal, abril 15 de 2021). Igualmente, gracias a las diversas prácticas artísticas, se logra la interacción social, aportando en la "resolución de conflictos" (Guzmán, comunicación personal, abril 20 de 2021). Por último, se confirma que, "el campo del arte debe ser [...] primordial dentro de la educación integral de niños y jóvenes; puesto que primero, fomenta la creatividad y segundo [...] les da herramientas para explorar también sus propias visiones del mundo" (Caycedo, comunicación personal, abril 14 de 2021).

Experiencias de prácticas educativas

Los siguientes ejemplos sustentan cómo las prácticas educativas contribuyen en la transformación de los individuos, repercutiendo en la construcción de una nueva sociedad, objetivo del paradigma propuesto.

Impacto de la educación artística en la comunidad de "la Isabela" Montenegro, Quindío. (Experiencia del maestro Deiner Sergio Hurtado Aguirre)

Montenegro, como muchos municipios de Colombia, evidencia problemas sociales asociados a la falta de oportunidades en niños y jóvenes: consumo de estupefacientes, alcoholismo, prostitución infantil/

³Project Based Learning: Aprendizaje Basado en Proyectos, nuevo método de enseñanza que motiva a los estudiantes a proponer pautas para resolver problemas actuales, ya sea en la educación, en el ámbito social, etc. (Guzmán, conversación personal, abril 20 de 2021)

juvenil [...] Varios niños de la comunidad de La Isabela responden a la pregunta ¿qué quisieras ser cuando seas mayor?: “yo quiero ser sicario”. Por el testimonio de los mismos estudiantes y algunas madres de familia se corroboró que hay una “*escuela de formación de sicarios*” en algún lugar clandestino del barrio, y las autoridades no han logrado desmantelarlo. Por fortuna uno de los niños que hace tan solo dos años manifestaba ese deseo para su vida futura, en diciembre del año 2019 cambió expresando: “***cuando grande quiero ser baterista de una banda***”.

La Primaria Artística ha ayudado a construir vínculos de confianza en la escolaridad y el trabajo en equipo; una agrupación artística (Danza o música) es un ejemplo de sociedad en miniatura, donde cada individuo debe interactuar con los demás y brindar su mejor esfuerzo para un óptimo resultado grupal. El trabajo artístico promueve la autonomía y la autodisciplina y brinda a los niños una oportunidad de aprender desde el disfrute y la conquista de metas que le reconforta.

Tras solo dos años [...], a través de la práctica constante y, disciplinada de la Danza y la música hoy logramos erradicar en gran medida el nivel de agresión al interior del plantel educativo, consolidar grupos representativos y, construyendo proyectos de vida con imaginarios diferentes en nuestros niños y jovencitos. En síntesis, la Educación Artística en estas comunidades es una oportunidad de robarle espacio a la desesperanza. (Comunicación personal, agosto 22 de 2021).

Figura 7

Presentación final



Nota. Muestra de Primaria Artística, noviembre de 2018. Comunidad la Isabela (Montenegro, Quindío). Maestro: Deiner Sergio Hurtado Aguirre. Fuente: Gobernación del Quindío.

La anterior experiencia corrobora lo expuesto en el postulado dos; se argumenta la riqueza del arte para el fortalecimiento de la inteligencia emocional. En este caso, a través de la 'Primaria Artística', ese estudiante cambió sus intereses y objetivos de vida; sustentándose que, las prácticas artísticas promueven cambios comportamentales y emocionales que conducen al autocontrol y autodominio en los individuos.

Partiendo la pertinencia del uso del método 'Project Based Learning', expresada por el docente Hélder Guzmán, a continuación, se expone un proyecto de investigación realizado en el segundo ciclo de Educación Infantil. A partir de un diseño de investigación ex post facto descriptivo, siendo la muestra participante, 214 docentes de educación infantil de la región de Murcia (España), que trabajan con ABP actualmente en sus aulas (Cascales y Carrillo, 2018, p.80).

Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social

Esta investigación recoge una muestra pequeña de docentes y por tanto no está exento de limitaciones. El objeto del estudio es el análisis de una muestra de docentes que trabajan con ABP para analizar la realidad y proponer formación ajustada a las necesidades del docente de Educación Infantil en activo. (Cascales y Carrillo, 2018, 85) [...]

El ABP se muestra como un instrumento efectivo para el desarrollo integral del alumnado en la medida que respeta tanto los ritmos de aprendizaje como sus intereses; respetando además el origen social del aprendizaje (Vygotsky, 1982) [...] Para ello, es necesario abordar la totalidad de los elementos del ABP en la medida que permitan implementar esta metodología está en coherencia con este nuevo paradigma pedagógico, donde la escuela se convierte en el contexto social en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]

Desde la óptica metodológica, la capacidad de aceptar el cambio se concibe como un factor esencial para el óptimo desarrollo del sistema educativo, [...] requiere flexibilización por parte de los docentes en aras de contribuir al desarrollo de nuevas competencias profesionales. (Ibidem, 96-97).

Esta práctica pedagógica, basada en la aplicación de la ABP en la etapa de educación infantil, puede utilizar diversas prácticas como recurso educativo, y entre ellas, la música, se puede convertir en una herramienta innovadora para que los discentes adquieran contenidos relaciona-

dos en el currículo. Esto refuerza el postulado uno, del capítulo 2; mediante la ejecución de actividades artísticas, los niños experimentan con lo que encuentran en su entorno; logrando realizar, comprender y adquirir nociones propias del campo matemático, y adquirir y optimizar sus competencias lectoescritoras.

La siguiente, es una experiencia educativa expuesta por Raquel Pastor, estudiante de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid; en su tesis: Artes plásticas y danza, propuesta para una didáctica interdisciplinar.

Sentir, dibujar y bailar las plantas: Loïe Fuller

“La contemplación de la naturaleza ha sido siempre una de las inspiraciones más fuertes en las artes [...] dibujar hojas, plantas, árboles, sentirlos a través del cuerpo, encarnarlos y vivenciarlos, transformarnos en ellos, bailarlos” (Pastor, 2012, p.263). Ello permite analizar nociones como simetría, estructura, proporción, ayudando a los niños a comprender conceptos complejos. A través del dibujo, del acercamiento sistemático y metódico, se activa el conocimiento y la reflexión sobre la realidad y sobre sí mismos.

A través de la vivencia corporal de las ideas, los hallazgos y pensamientos, se producirá la proximidad íntima y personal con los conceptos, proporcionando a niños y niñas el acceso al conocimiento con todo su ser, mediante un proceso en el que cuerpo, cognición y emoción quedarán unidos [...] La figura excepcional de Loïe Fuller con sus danzas inspiradas en una orquídea, una

mariposa o un torbellino, nos invitaba a un acercamiento íntimo a las plantas, [...] esta pionera bailarina nos ofrecía otra concepción de la danza como búsqueda de la libertad, la individualidad y la naturalidad. Una nueva comprensión de la danza que persigue la expresión personal, espontánea y natural de las propias ideas y sentimientos, como reflejo de la experiencia vital y del conocimiento de nuestro entorno, de nuestro mundo [...] a los niños y a las niñas una experiencia corporal en armonía con sus pensamientos, sus sentimientos y su emoción, una vivencia motriz que les permita expresarse en libertad, [...] para construir un espacio abierto a la creación, al disfrute y al conocimiento (Ibid).

Narrativa textual. Esta experiencia educativa fue realizada con alumnos y alumnas de segundo y tercer curso de Educación Infantil. Iniciamos la sesión introduciendo nuestro tema de trabajo a través de una pequeña historia en la que nos transformamos en ilustradores e ilustradoras botánicas de viaje por tierras del lejano oriente para descubrir nuevas especies de flores. Con los ojos cerrados imaginamos que el aula se convierte en un jardín lleno de plantas, o en un museo lleno de cuadros de botánica. Distribuimos por el suelo, alrededor de los niños y niñas, fotografías de flores exóticas de Tailandia. Les pedimos que abran los ojos y se desplacen con cuidado alrededor de las imágenes, caminando al ritmo de la música sin pisar, ni tocar las plantas de nuestro jardín. Cuando el sonido se detiene también lo hará nuestro paseo para situarse junto a la imagen que tengan más cerca y fijarse bien en la forma de la planta o la flor que allí aparece. [...] les animamos a que imiten esa forma con su cuerpo, [...] podemos utilizar diferentes niveles (de rodillas, tumbados) y

diferentes apoyos (un pie, un costado, la oreja, un pie y una mano, las nalgas, etc.) A continuación, les proponemos una nueva actividad: el jardinero y la flor. Formamos parejas para que continúen con su paseo en compañía y, entonces, cuando la música se detiene les pedimos que uno de los dos se transforma en jardinero, moldeando el cuerpo del compañero o compañera hasta conseguir la posición deseada en relación con la imagen. Les pedimos que manipulen el cuerpo de la pareja con mucho cuidado, tal y como debemos de cuidar las plantas para que crezcan fuertes y sanas. Para incentivar su capacidad cenestésica, les pedimos que cierren los ojos mientras la pareja les manipula, con el fin de que sean más conscientes de la forma adoptada por su cuerpo. [...] Tras unos segundos de concentración, repetimos de nuevo el paseo en parejas, para que repitan la actividad con cambio de roles. Para finalizar la experiencia les invitamos a que se dibujen a sí mismos en una de las posiciones adoptadas cuando se transformaron en flores. [...]

[...] cada una de estas experiencias es importante y significativa tanto en el trabajo propio-perceptivo y de sensibilización corporal, como en la construcción de nuestra imagen e identidad personal, en la cual la influencia de los otros es fundamental tal y como ocurre en nuestra vida cotidiana, y finalmente, en el trabajo creativo grupal, que siempre es origen de disfrute y satisfacción común [...] El arte, como modo de diálogo entre el exterior y el interior, el cuerpo y la mente, la sensación y el logos, la inconsciencia y la vigilia, inaugura, dentro y fuera del aula, espacios de intimidad, de conocimiento, de placer y crecimiento (Ibidem, 268-276).

Se corrobora, cómo por medio de diversas prácticas, donde confluye la música, la danza y las artes plásticas; se logra establecer nociones de simetría, estructura, proporción (conocimientos lógico-matemáticos, postulado 1); se reflexiona en torno a la realidad, la libertad y la individualidad (consolidación de identidad, postulado 3); y, la relación de respeto con el otro (fortalecimiento de la inteligencia emocional, postulado 2). Sustentados en el capítulo 2, que presenta el papel del arte en el desarrollo de adquisición del conocimiento y los procesos académicos.

Los aportes de los docentes entrevistados, y, la descripción de las prácticas pedagógicas; ratifican que los tres postulados planteados en el segundo capítulo (el arte y los procesos cognitivos; el arte fortalece la inteligencia emocional; y el arte consolida la identidad cultural y el sentido de pertenencia), constituyen la respuesta al interrogante que suscitó el presente trabajo; la función que desempeña la enseñanza de las artes en el proceso académico, es fundamental e indispensable para su formación integral; sustentando que, sobre esta base se construirá el nuevo paradigma educativo, que involucre el aspecto emocional, el sensorial y el intelectual. Generándose el desarrollo cognitivo en los estudiantes que, desde sus propias potencialidades, inteligencias y capacidades, adquieran y fortalezcan sus conocimientos y habilidades; para adaptarse y desenvolverse en el medio social en el que interactúe a lo largo de su vida.

Conclusiones

Se establece la preponderancia de la educación artística dentro del proceso formativo, la cual, no se ha consolidado de

manera efectiva y eficiente en las prácticas académicas. El caso colombiano es claro ejemplo de ello, pues, aunque se encuentre plasmada en los currículos, no cumple a cabalidad con su propósito. Las contradicciones se presentan, por la defensa de muchos dirigentes, educadores, estudiantes y padres de familia que siguen privilegiando el pensamiento lógico-matemático y procesos cognitivos del lenguaje, por encima de los demás tipos de inteligencias, constituyéndose en un reto para quienes buscan fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la educación artística como pilar para la construcción de un nuevo paradigma.

Gracias a las experiencias laborales propias, a las contribuciones de los trabajos conceptuales y a los aportes de los educadores entrevistados y sus prácticas pedagógicas, se constata la estrecha relación existente entre las artes y el desarrollo cognitivo.

Se establece la función del arte en el fortalecimiento del contexto socio-comunicativo y, la importancia en la consolidación del sentido de pertenencia, siendo un medio de acercamiento con su entorno, imprimiéndole la capacidad del manejo de sus emociones en la interacción social.

En este orden de ideas, se evidencia que los tres postulados planteados como sustento del papel de la educación artística en el proceso educativo, responden pertinentemente al interrogante suscitado, germen de esta disertación académica; y, a su vez soportan la propuesta de la ruptura del paradigma educativo actual.

Reconocimientos

Agradezco a cada uno de los docentes, por su disposición para entrevistarlos, y así contribuir con sus aportes en la disertación aquí desarrollada. A mi querida amiga, la Mg. Aleyda Elizabeth Preciado Rivera, compañera de aulas escolares, maestra de matemáticas en el Conservatorio de Ibagué; a la Mg. en Estudios Culturales, Liliana Caycedo Hernández, compañera de lucha laboral, Maestra de Artes Visuales de la Universidad Nacional y docente catedrática de la UT. Al admirado maestro Deiner Sergio Hurtado Aguirre, gran compositor colombiano, otrora orgullosamente estudiante mío, Lic. en Música del Conservatorio del Tolima y Mg. de la UTP. A mi recordado amigo, el Esp. Adolfo Rodríguez Contreras, compañero de la época escolar, Lic. en Básica Primaria de la U. Cundinamarca, docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, y postgraduado en Gerencia de Instituciones Educativas de la UT. A mi compañero de lucha, el Maestrante en Didáctica de Inglés, Hélder Guzmán quien, con el dominio de esa lengua, combina su quehacer pedagógico con las prácticas artísticas, aportando su sapiencia en fotografía a la formación integral de la juventud de la UT y del departamento. Y, a otro compañero de lucha, el Maestrante en Literatura y Filosofía de la UTP, Ómar Alejandro González quien, desde su experticia como Licenciado en Lengua Castellana y su pertinente trabajo orientado en el Centro Cultural de la UT, aporta su originalidad y creatividad a las letras y emergentes plumas del Tolima.

De igual forma, reconozco la invaluable contribución de mis estudiantes quienes, sin saberlo, ni proponérselo; atrás de su pupitre, desde de sus particulares pensamientos y

acciones, han dejado su indeleble huella en mi quehacer pedagógico. El trasegar laboral en diversas instituciones, me ha permitido entender y reconocer la importancia de ellos como sujetos activos de la educación, para mi enriquecimiento y crecimiento laboral, académico y personal; no podría aquí mencionarlos a todos, no alcanza el espacio que me es permitido; por tanto, por respeto a quienes tendría que omitir, los dejaré a todos en el anonimato. A mis estudiantes, compañeros, maestros y amigos... ¡Gracias totales!

Referencias

Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Paidós.

Bajardi, A. (2016). Aportaciones de las disciplinas artísticas al desarrollo de competencias socioemocionales y a la configuración de la identidad. *Opción*, 32 (13) , 53 - 72 .
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483004.pdf>

Cascales y Carrillo. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación* (76), 79-98.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2861/3831>

Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica, Introducción a una filosofía de la cultura*. FCE.

Cotes, A. (2018). La importancia del arte en la educación. Fundación Compartir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-importancia-del-arte-en-la-educacion>

Dirección de Educación Artística [DGCE]. (2016). El arte como conocimiento, Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber. Dirección General de Cultura y Educación.

Redacción Colombia. (10 de agosto de 2012). La importancia del arte en la educación. El Universal. <https://www.eluniversal.com.co/viernes/1a-importancia-del-arte-en-la-educacion-87023-HWEU171134>

Edo, M. (2005). Matemática y Arte en la Educación Infantil, a partir del cuadro 'Bailando por miedo' de Klee. Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. Magisterio, 93-126. <https://n9.cl/u6lw>

Eisner, E. (2004). Cognición y currículum. Una visión nueva. Amorrortu Editores.

García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. El Artista, 2, 80-97. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>

Gardner, H. (1987). Arte, mente y cerebro. Paidós.

———. (1993). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Paidós.

———. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Paidós.

———. H. (1995). Inteligencias Múltiples. Paidós.

Goodman, N. 1968 (1976). Los Lenguajes del Arte. Aproximación a la teoría de los símbolos. Seix Barral.

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Kairós.

Heisenberg, H., Einstein, A., Jeans, J., Planck, M., Pauli, W. y Eddington, A. (2014). Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo. Kairós.

Llobell-Andrés (2017). El arte como superación de la lógica conceptual y como aproximación al sentido más profundo de las cosas. La Colmena (94), 95-107. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5159>

Mancera, L. (2014). Tenemos un pasado lleno de historia y cultura, es imperioso hacerlo parte del presente. Licensio, 2, 27-30. <http://fce.ut.edu.co/revista-licienso.html>

Mancera, L., y Cruz, D. (2015). ¿Existe identidad ancestral en los actuales pobladores del departamento del Tolima? L i c i e n s o , 3 , 25 - 29 . <http://fce.ut.edu.co/revista-licienso.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos Curriculares: Educación Artística. Colombia.

Morin, E. (1999). Los siete saberes de la educación del futuro. UNESCO.

Pastor, R. (2012). Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16759/1/T34010.pdf>

Project Zero. (2016). ¿Qué es PZ? Harvard. <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>

Rendón, M. (2009). Creatividad y cerebro: bases Neurológicas de la creatividad. Aula, 15, 117 - 135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7972127>

ROS, N. (2004) “El lenguaje artístico, la educación y la creación” Revista Iberoamericana de Educación 33(4),

<http://www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm>

Ros, N., y Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en Educación Artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 52(2). DOI:10.35362/rie5221800

Valdés, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Universidad Marista de Guadaluajara. <https://www.researchgate.net/publication/327219515>

Vilatuña, F., Guajala, D., Pulamarín, J., y Ortiz, P. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. Sophia, 13, 123 - 149. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102006.pdf>

Vygotsky, L. (1986). La imaginación y el arte en la infancia. Akal.

PRESENCIAS SABERES Y EXPRESIONES

REVISTA SOBRE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES

Puertas del Arte Alban Blanco Luna	7
Presentación Henry José Cáceres Cortés	8
Acerca del presente número de la Revista Presencias, Saberes y Expresiones Jesús Augusto Castro Turriago	9
Segmented and interleaved practice: an effective path to develop technique and musicianship Danilo Mezzadri	11
Práctica segmentada e intercalada: un plan efectivo para desarrollar técnica y musicalidad Danilo Mezzadri	16
Prácticas artísticas para la educación de las emociones en la escuela primaria Gloria Valencia Mendoza, Lilia Adriana Castañeda Mosquera, Sergio Gabriel Correa Moreno, Andrés Oswaldo Crespo Ramírez	22
Descripción del proceso de resiliencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado del programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona Ruby Socorro Jaimes Ramírez	41
Construcción e implementación de material educativo universitario a partir de expresiones musicales tradicionales Sergio Andrés Torres Ruiz	56
Historia, mujer y ciudadanía: la conquista del derecho al sufragio femenino en Venezuela (1928-1948) Carmen Paola Coy Soto, Mariagni Andreina Villasmil Diaz	68
Apuesta hacia la reelaboración de la comprensión del encerramiento carcelario mediante la metáfora Joaquín Andrés Gallego Marín, Ángela María Henao Mejía	85
Las estaciones op. 37 bis de piotr ilich tchaikovsky Andrea Buitrago Quiñonez	103
El papel del arte: nuevo paradigma en la construcción del conocimiento Lorena Mancera Parra	120



UNIVERSIDAD
DE PAMPLONA