

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN MÚSICA

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado: **LA MÚSICA COMO CANAL DE EXPRESIÓN EMOCIONAL PARA PERSONAS CON LEUCEMIA MIELOIDE CRÓNICA**. Presentado por el estudiante:



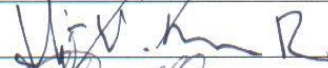
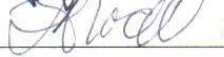
DANIEL RODOLFO LOZANO MARTÍNEZ.

C.C 80.179.728 de Bogotá.

Código 2008175024

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

- 1.- Se mantiene un rigor académico y ético durante el planteamiento e implementación del trabajo monográfico
- 2.- Resaltar la doble condición del trabajo de interinstitucional e interdisciplinar.
- 3.- Es un trabajo que muestra los múltiples escenarios alternativos al aula tradicional que tiene la educación musical.
- 4.- Es un trabajo que tiene una gran proyección en el futuro profesional de los autores.

	NOMBRE	FIRMA
Jurado 1- lector	Omar Eduardo Beltrán	
Jurado 2 -lector	Abelardo Jaimes Carvajal	
Jurado 3 -asesor	Héctor Wolfgang Ramón Rojas	
Jurado 4 - asesor	Henry Roa Ordoñez	

DISTINCIONES:

En Bogotá, a los 11 días del mes de Diciembre de 2013.

**LA MÚSICA COMO CANAL DE EXPRESIÓN
EMOCIONAL PARA PERSONAS CON LEUCEMIA
MIELOIDE CRÓNICA: UN TRABAJO
INTERDISCIPLINAR ENTRE LA PEDAGOGÍA MUSICAL
Y LA PSICOLOGÍA HUMANISTA**

**DANIEL LOZANO MARTÍNEZ
STEFANÍA GÓMEZ OLIVELLA**


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA
BOGOTÁ
2013**

**LA MÚSICA COMO CANAL DE EXPRESIÓN
EMOCIONAL PARA PERSONAS CON LEUCEMIA
MIELOIDE CRÓNICA: UN TRABAJO
INTERDISCIPLINAR ENTRE LA PEDAGOGÍA MUSICAL
Y LA PSICOLOGÍA HUMANISTA**

**Daniel Lozano Martínez
Stefanía Gómez Olivella**

**ASESORES.
Henry Gustavo Roa Ordóñez
Héctor Wolfgang Ramón Rojas**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA
BOGOTÁ
2013**

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 2	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Biblioteca de Bellas Artes
Título del documento	LA MÚSICA COMO CANAL DE EXPRESIÓN EMOCIONAL PARA PERSONAS CON LEUCEMIA MIELOIDE CRÓNICA: UN TRABAJO INTERDISCIPLINAR ENTRE LA PEDAGOGÍA MUSICAL Y LA PSICOLOGÍA HUMANISTA
Autor(es)	DANIEL LOZANO MARTÍNEZ STEFANÍA GÓMEZ OLIVELLA
Director	Asesor metodológico: Henry Gustavo Roa Ordóñez Asesor específico: Héctor Wolfgang Ramón Rojas
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 176 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Presión emocional, pedagogía musical, psicología humanista, leucemia mieloide crónica.

2. Descripción
Es un trabajo interdisciplinar entre la pedagogía musical y la psicología humanista, el cual explora a partir de prácticas musicales, canales de expresión emocional saludables, para personas con diagnóstico de leucemia mieloide crónica y en un ambiente totalmente educativo.

Fuentes
Arroyave, I. (2007). Cambios producidos por la musicoterapia pasiva en los signos vitales en los niños conectados a ventilación mecánica en cuidado intensivo. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia, facultad de enfermería.; Benenson, R. (1971); Musicoterapia y educación. Buenos Aires: Paidós.; Besse, J. M. (1989). ; Bianco, S. d. (2007). ; Jaques Dalcroze . En Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes . España: Grau.; Jennings, S., & Colaboradores. (1979). Terapia Creativa. Buenos Aires: Kapelusz; Tesis de maestría en musicoterapia, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional. Doctor Juan José Ortiz Willems, E. (1981). El Valor Humano de la Educación Musical . Buenos Aires: Paidós.; Maslow, A. (1970). Religions values and peak experiences. Londres: Viking Press. (traducción libre); Morris, C., & Maisto, A. (2005). Introducción a la psicología. España: Pearson Educación.; Willems, E., & Podcaminsky, E. (1984). Las Bases Psicológicas de la Educación Musical . Buenos Aires: Eudeba.

3. Contenidos
El trabajo está dividido en tres grandes capítulos, organizados así: en el primero, figuran los aspectos preliminares: la situación problema, que aborda las causas y consecuencias derivadas de la leucemia desde el punto de vista emocional; la pregunta de investigación, los antecedentes, la justificación y los objetivos. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco referencial, que se compone de tres apartados: Educación y humanismo, Música y emoción y La emoción en educación musical como acercamiento al enfoque humanista. Finalmente se encuentra el tercer capítulo, que desarrolla todos los factores prácticos de la investigación: la metodología, conformada por el enfoque, los instrumentos de recolección de información, la caracterización de la población, el tipo de investigación y el plan de acción. A continuación, en este mismo capítulo, se pueden consultar los análisis correspondientes a cada una de las tres fases de aplicación de la estrategia: sensorial, expresiva y creativa; y. Finalmente, se consignan las conclusiones del proceso.

4. Metodología
Es una Investigación de enfoque exploratorio y de tipo cualitativo, sus instrumentos de investigación son la encuesta de interés, el autorreporte y los diarios de campo. En el estudio participan 3 mujeres adultas de 52, 54 y 43 años de edad, diagnosticadas con Leucemia mieloide crónica; dos de las participantes comentan tener conocimientos musicales previos y adicionalmente las tres participantes manifiestan el deseo de integrar al proceso a sus hijos. Por otra parte el plan de acción lo componen 3 fases, Sensorial, Expresiva y Creativa llevadas a cabo en 6 sesiones; las sesiones 1 y 2 pertenecen a la Fase Sensorial, la 3 y 4 a la Fase Expresiva y la 5 y 6 a la fase Creativa . De este plan de acción se realiza un análisis por fase y con base en 6 categorías: Conciencia sensorial, expresiva o creativa, de acuerdo a la fase. Las 5 categorías restantes son, Expresión emocional, Vínculo, Cuerpo, Apropiación de aprendizajes musicales y Estrategias y adaptaciones pedagógicas.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 2 de 2

5. Conclusiones

1. Para el docente, la presencia de la psicóloga en las prácticas musicales, ha representado la ratificación siempre explícita de que la música en el ámbito educativo también afecta fuertemente la dimensión emocional, lo cual influye en los procesos de aprendizaje. Ha sido también una oportunidad para hacer consciencia acerca de los atributos que debe tener un docente que decida regirse por el enfoque humanista para enseñar a hacer música: capacidad de empatía, interés en la totalidad del ser que es el estudiante, aceptación incondicional, una postura no directiva y la autenticidad entre otros.
2. Para la psicóloga, trabajar con el docente, ha sido una forma de ver al paciente con cáncer, fuera del entorno de la enfermedad, haciendo cosas que disfruta y que hace porque elige hacerlas y no porque sus circunstancias le obligan. Ha significado una oportunidad de ratificar sesión a sesión que la música es un recurso mucho más eficaz que otros tales como la expresión verbal y que su aprendizaje es tan nutritivo a nivel artístico como a nivel autorrealizador. La música, enseña este proceso, integra la dimensión física con la espiritual, la cognoscitiva, la emocional y la social, y eso hace que sea útil para todos estos aspectos en conjunto.

Elaborado por:

Daniel Lozano Martínez y Stefania Gómez Olivella

Revisado por:

Francisco Abelardo Jaimes Carvajal

Fecha de elaboración del Resumen:

12

12

2013

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer infinitamente a Dios por la música y por la enorme lista de posibilidades que esta nos brinda. Gracias también por generar en nosotros la inquietud de buscar una forma de utilizarla para aprender junto a otras personas a vivir mejor y por acompañarnos como nadie durante este proceso, que no siempre fue fácil.

A nuestras familias por motivarnos a continuar dando pasos para llegar a convertirnos en los profesionales y en las personas que queremos ser.

A la Fundación Colombiana de Leucemia y Linfoma por abrirle las puertas a este proyecto innovador, del que al principio no se sabía si realmente iba a funcionar. Gracias a su directora, la doctora Yolima Méndez, por permitirnos el acercamiento a los pacientes y por el gran voto de confianza que recibimos de parte suya y de su equipo de trabajo.

Al Consejo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, por autorizarnos para emprender por primera vez en el programa de música, un trabajo de grado interdisciplinar.

A nuestros asesores, los maestros Henry Roa y Héctor Ramón, por sus aportes a través de este proceso, en el que no siempre estuvimos de acuerdo, pero a cuya meta estamos llegando finalmente.

A nuestros lectores, Omar Beltrán y Abelardo Jaimes, por sus apreciaciones y por animarnos a profundizar en esta investigación a futuro.

Al doctor Guillermo Rincón por darnos las orientaciones psicológicas iniciales que nos convencieron de que definitivamente debíamos partir del humanismo si queríamos que la pedagogía, la música y la sicología formaran el equipo que necesitábamos.

A nuestros amigos Juan Esteban Páez, Johanna Ortiz y Alejandra Quiroga por su apoyo incondicional, su paciencia, su tiempo y por ayudarnos a ver todo lo que nosotros no lográbamos ver.

Finalmente, toda nuestra gratitud para las tres protagonistas de este trabajo: Sol, Claudia y Gloria. Gracias por ayudarnos a amar más nuestras profesiones y a convencernos de que vamos por el camino correcto.

Gracias también por permitirnos hacer parte de sus vidas y enseñarnos que aunque estábamos haciendo un trabajo, podíamos disfrutar de cada instante junto a ellas.

Gracias por ser auténticas, por sentir, expresar y crear junto a nosotros; por dejar cada jueves a sus familias por un rato y regalárselo a ellas mismas.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	10
Capítulo I. SITUACIÓN PROBLEMA.....	14
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	14
1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.4. ANTECEDENTES.....	18
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	22
1.6. OBJETIVOS.....	25
1.6.1. Objetivo General.....	25
1.6.2. Objetivos Específicos.....	25
Capitulo II. MARCO REFERENCIAL.....	26
2.1 EDUCACIÓN Y HUMANISMO.....	26
2.2 MÚSICA Y EMOCIÓN.....	34
2.3 LA EMOCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL: APROXIMACIONES AL ENFOQUE HUMANISTA.....	42
Capitulo III. METODOLOGÍA.....	55
3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO.....	55
3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	57
3.2.1 Encuesta de interés.....	57
3.2.2 Autorreporte.....	57
3.2.3. Diarios de campo.....	58
3.3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN.....	58
3.4. PLAN DE ACCIÓN.....	59
3.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	79
3.5.1. Descripción de las categorías.....	80
3.5.2 Fase sensorial.....	82
3.5.3 Fase expresiva.....	101
3.5.4 Fase creativa.....	119
CONCLUSIONES.....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	148
ANEXOS.....	152
Anexo I.....	152

Anexo II	156
Anexo III	178

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1.....	59
Ilustración 2.....	81

INTRODUCCIÓN

¿Puede la música convertirse en un canal favorable de expresión emocional para personas con diagnóstico de cáncer? Esta es la pregunta que da origen al presente trabajo, el cual reúne a dos músicos: uno de ellos, estudiante de música en formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional, la otra, psicóloga de la Universidad del Rosario y cantante empírica.

El documento que el lector tiene en sus manos, es el resultado de una investigación cualitativa exploratoria que a partir de la pedagogía musical y la psicología humanista, pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cómo desarrollar una estrategia interdisciplinar que contribuya a la expresión emocional de los adultos con diagnóstico de leucemia mieloide crónica? Ahora bien: la razón por la cual de cáncer en general se procede a hablar específicamente sobre leucemia mieloide crónica, radica en que en la búsqueda de un espacio y una población para emprender la iniciativa teórico práctica en cuestión, es la Fundación Colombiana De Leucemia Y Linfoma (FCL), la institución que acoge el proyecto, y con cuya intermediación se gesta el encuentro con las que se convierten en las tres protagonistas de este proceso: Sol, Claudia y Gloria, todas ellas, pacientes con dicho diagnóstico.

La motivación para construir esta estrategia, surge a partir de experiencias muy significativas para los miembros del equipo, entre las cuales se relatan dos: el docente investigador recuerda una ocasión en la que impartiendo una clase de guitarra, la estudiante, una mujer adulta, madre de familia, se desborda emocionalmente, pues la canción que están aprendiendo, la sitúa frente a un problema que afronta con su pareja. Comienza el repaso de la obra, el bolero ranchero Si nos dejan, del maestro José Alfredo Jiménez, y ella rompe a llorar, con lo que nace en el docente una fuerte inquietud con respecto a la forma de manejar adecuadamente una situación así, sin hacerse ajeno a ella, pero sin perder el rol de pedagogo.

La psicóloga investigadora desea desde muy pequeña trabajar con pacientes oncológicos, mucho antes incluso de elegir la psicología como

profesión. Al respecto, recuerda siempre una escena que vive a los cinco años de edad, cuando visita a un amigo de su padre que está a punto de morir a causa de la leucemia; el padre le pide que cante una canción para que su amigo se sienta mejor, y ella elige El Burrito Sabanero, algo que siempre se pregunta si realmente surte algún efecto, pero que es retribuido con una significativa sonrisa del destinatario. A partir de ese momento, permanece latente el interés por explorar la música como recurso para generar bienestar.

Es muy posible que estos ejemplos hagan pensar al lector que este trabajo tiene una orientación musicoterapéutica, además porque se pretende propiciar expresión emocional a través de la música; de modo que en este punto es necesario aclarar que no es así, esencialmente porque el entorno para el cuál se diseña la estrategia es pedagógico, ya que se tiene la convicción de que en el proceso de aprender a hacer música, también se involucra necesariamente al ser con sus emociones. El carácter pedagógico se ratifica además cuando se tiene en cuenta que Sol, Gloria y Claudia eligen ser parte del proceso con la intención de aprender algunas nociones musicales, no de recibir terapia alguna.

El rol del formador en este equipo interdisciplinar, está definido por el hecho de que sus funciones son las que un docente de música debe asumir en un aula: orientar el proceso de aprendizaje musical de sus estudiantes, proponiendo estrategias didácticas, ajustándolas a las habilidades, expectativas y dificultades de cada miembro del grupo, guiándole desde el neto disfrute de la música hacia una dinámica de aprendizaje de la misma. El rol de la psicóloga consiste específicamente en acompañar la formación musical para leer e interpretar los insumos emocionales y abordarlos de una forma reflexiva, capaz de apoyar el acercamiento de las participantes al bienestar, que de acuerdo con el enfoque humanista, marco de referencia de la investigación, es una tendencia natural en el ser humano, que se alcanza, entre otras cosas, a partir del reconocimiento y expresión de las emociones, de la relación con otros y de la creación. (Martínez, 1980; 2007)

Teniendo en cuenta que recibir un diagnóstico de cáncer, en este caso de leucemia mieloide crónica, desencadena una gran cantidad de cambios físicos, emocionales, sociales, familiares, de las rutinas cotidianas, de la percepción de la vida y la muerte, (FCL, 2011) entre docente y psicóloga surge la preocupación de que las personas que pasan por estos procesos, no tienen siempre a su disposición un entorno que les permita vivenciar algo más que la enfermedad y sus consecuencias. Tradicionalmente en el sistema de salud se atienden los factores físicos de la enfermedad, pero los mentales y espirituales se descuidan, así que sabiendo por propia experiencia que la música genera bienestar y permite la expresión, se busca ponerla en manos de las personas con cáncer, para que sea aprovechada por ellas como una posibilidad de tener una actividad diferente, constructiva y satisfactoria.

El trabajo como tal está dividido en tres grandes partes, organizadas de la siguiente manera: inicialmente, en el primer capítulo, figuran los aspectos preliminares: la situación problema, que aborda las causas y consecuencias derivadas de la leucemia desde el punto de vista emocional; la pregunta de investigación, los antecedentes, la justificación y los objetivos. En la segunda parte, que corresponde al segundo capítulo, se desarrolla el marco referencial, que aborda todos los aspectos teóricos tomados en cuenta para la construcción conceptual del trabajo, y que se compone de tres apartados: Educación y humanismo, Música y emoción y La emoción en educación musical como acercamiento al humanismo.

Posteriormente se encuentra la tercera parte, tercer capítulo, que desarrolla todos los factores prácticos de la investigación: la metodología, conformada por el enfoque, los instrumentos de recolección de información, la caracterización de la población, el tipo de investigación y el plan de acción. A continuación, en este mismo capítulo, se pueden consultar los análisis correspondientes a cada una de las tres fases de aplicación de la estrategia: sensorial, expresiva y creativa; y. Finalmente, se consignan las conclusiones del proceso.

Se espera que el contenido de este documento resulte útil para el lector en su práctica docente, y a los equipos interdisciplinarios que deseen disponer de él para enriquecer su trabajo.

Capítulo I. SITUACIÓN PROBLEMA

En la situación problema de este proyecto investigativo se presentan todos los aspectos que se refieren al problema de investigación, se hace una descripción, que muestra el panorama del cual surge la pregunta, las metas a conseguir, la importancia de las mismas y, posteriormente, se muestran los antecedentes donde se puede evidenciar cuales han sido las diferentes investigaciones que se han hecho acerca del tema y las publicaciones o trabajos cercanos o similares a lo que se va a trabajar durante este proyecto para probar su congruencia.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La Fundación Colombiana de Leucemia Y Linfoma, creada en junio de 2007 y ubicada en la ciudad de Bogotá, es una entidad sin ánimo de lucro que brinda a su población objetivo, constituida por personas que viven con Leucemia o Linfoma, su entorno familiar y cuidadores, la posibilidad de recibir información, educación, orientación, acompañamiento y apoyo psicosocial, favoreciendo así los niveles de acceso y adherencia al tratamiento de la persona diagnosticada. (FCL, 2011).

Todas estas ayudas están encaminadas hacia el fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento de ella y su entorno familiar, es decir, la forma en que el grupo actúa y dirige sus esfuerzos hacia todo aquello de lo que pueda depender su calidad de vida. (FCL, 2011)

Esta entidad, constituida y dirigida por Yolima Méndez, psicóloga y familiar de una paciente con leucemia, Basa sus principios filosóficos en el respeto por la diversidad y dignidad del ser humano, la solidaridad que emprende acciones en pro de sinergias positivas, la transparencia y lealtad compartida entre la fundación y sus benefactores, el profesionalismo que los compromete en el ejercicio de su labor social y una calidad humana que construye amistad basada en el afecto y la confianza. Con todos sus valores,

pretende relacionarse e interactuar positivamente con su población objetivo, organizaciones afines, colaboradores y sociedad en general. (FCL, 2011)

Así mismo, la Fundación presta servicios cómo: Apoyo emocional y espiritual que busca fortalecer la esperanza y el espíritu de lucha, información médica que asesora y educa a las personas en torno a las patologías y demás temas afines y cumple funciones tales como participar activamente en mesas de negociación e incidencia pública, entre otros. De igual manera, ofrece diversos programas tendientes a cubrir las necesidades de los pacientes y sus familias, tal es el caso del programa de apoyo psicosocial “AUXILIARTE”, el programa LMC: “LEO, ME INFORMO Y COMPRENDO” o el programa “TEJEDORES DE SUEÑOS”, este último, consistente en dirigir talleres de arte y dibujo para niños en tratamiento ingresados en unidad clínica de servicios oncológicos, por citar algunos. (FCL, 2011)

En la actualidad, la Fundación, que atiende a 1.045 pacientes, el 54% de ellos mujeres y el 46% restante hombres, trabaja por consolidarse como la primera opción de orientación y soporte para Niños y Adultos diagnosticados con las enfermedades oncológicas que han sido el foco de su trabajo, además vocera de sus problemáticas y centro de referencia del país en Leucemia y Linfoma. (FCL, 2011)

Es importante comprender una de las patologías focales de la intervención de la FCL: la leucemia mieloide crónica, que es el diagnóstico asignado a las tres participantes de la muestra del presente trabajo. La leucemia mieloide crónica es entonces un tipo de cáncer que inicia en los tejidos que constituyen la sangre. En una persona con leucemia, la médula ósea produce leucocitos o glóbulos blancos anormales, que a diferencia de las células sanas, no mueren cuando deberían, sino que permanecen en el organismo y se siguen reproduciendo, mientras se aglomeran en torno a los leucocitos sanos, glóbulos rojos y plaquetas. (NCI, 2009).

Es preciso recordar que la función de los glóbulos blancos es combatir los agentes patógenos o infecciosos que atacan el organismo, los rojos se ocupan de la transmisión del oxígeno por todo el cuerpo y las plaquetas tienen

por tarea la formación de coágulos; así pues, el hecho de que las células leucémicas se agrupen en torno a las células sanguíneas sanas, impide el funcionamiento adecuado de las mismas. (NCI, 2009).

La leucemia mieloide crónica es un tipo específico de leucemia en el que se ven afectados los leucocitos mieloides. Es una enfermedad que evoluciona lentamente y en ocasiones incluso es difícil que se diagnostique, pues puede que su comienzo sea asintomático. Con el paso del tiempo las personas que la padecen comienzan a sufrir inflamación de sus ganglios linfáticos o infecciones y afecta sobre todo a los adultos. (NCI, 2009).

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

Las personas adultas con diagnóstico de Leucemia mieloide Crónica viven, como es de suponer, importantes transformaciones en su entorno cotidiano. Aparecen los procedimientos médicos, las hospitalizaciones recurrentes, y los cambios en las costumbres y hábitos diarios, los ajustes dolorosos en las relaciones familiares, las transformaciones en el aspecto corporal y, ante todo, el decaimiento emocional ante la incertidumbre que genera esta enfermedad. (FCL, 2011; NCI, 2009)

Los procesos de intervención para este tipo de enfermedad crónica de difícil pronóstico en la mayoría de los casos, parecen estar centrados, de forma prioritaria, en lo concerniente a la evolución física del paciente, por el consiguiente descuido de los aspectos psicológicos, lo cual hace más vulnerable al paciente a presentar por ejemplo; trastornos ansiosos o depresivos. Son características las expresiones de negación de sentimientos o pensamientos acerca de la enfermedad, por falta de la percepción de apoyo, comprensión y calidez, elementos fundamentales para generar ambientes sanos de expresión y aceptación de emociones (Chacín, 2011)

El descuido del potencial creativo de estos pacientes, en el que está presente el factor emocional como canal de expresión, se ve desfavorecido por la ausencia de estrategias de acompañamiento integral que complementen los

tratamientos médicos. La escasa oferta de estrategias alternativas, especialmente aquellas que, son facilitadoras de la manifestación de emociones, como lo es la música, que desde la integración con la psicología humanista posibilite caminos y acciones sistémicas de gran aliento en pro de esta población, en el contexto específico de la Fundación Colombiana de Leucemia y Linfoma, no han sido aprovechadas de forma permanente.

La apertura y el desarrollo de este tipo de estrategias integradas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de estos pacientes es necesaria a partir de la generación de espacios en donde la música, como canal de expresión y manifestación trascendente de la presencia humana en el mundo como agente transformador de su propia vida, contribuya a la expresión de sentimientos y pensamientos de forma activa, abierta, creativa y saludable (Rojas, 2011), razones que permiten plantear el siguiente interrogante:

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo desarrollar una estrategia interdisciplinar exploratoria entre la pedagogía musical y la psicología humanista que contribuya a la expresión emocional de los adultos con diagnóstico de leucemia mieloide crónica?

1.4. ANTECEDENTES

En la búsqueda de antecedentes para la presente investigación, se encuentra que en ninguna de las fuentes revisadas hay un trabajo que aborde la expresión emocional a través de la música en la población de interés y en un contexto educativo. Se selecciona entonces una tesis de maestría elaborada en el marco del posgrado en musicoterapia, a su vez inscrito en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional De Colombia, elaborada por el musicoterapeuta Juan Alberto Ortiz, por trabajar con población oncológica pediátrica y sus cuidadores en el abordaje del estado de ánimo, entre otros aspectos, partiendo de recursos musicales.

Este profesional se concentra en factores afines a esta investigación, como lo son la propiciación de la expresión emocional y el desarrollo creativo, aunque a diferencia de este proyecto, el del doctor Juan José se lleva a cabo en un contexto clínico y bajo premisas terapéuticas, no pedagógicas. Además de este antecedente, se aborda brevemente la experiencia que los investigadores han tenido en el contacto con la población objetivo a través de la música, siendo estos dos, los únicos antecedentes citados en el presente trabajo.

Este es pues, un posible primer insumo para futuros investigadores que deseen explorar de forma interdisciplinar la expresión emocional de personas adultas con leucemia, en un contexto de prácticas musicales orientadas pedagógicamente desde la perspectiva humanista.

Dentro del marco de la Tesis de maestría en musicoterapia de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia, El Médico Juan Alberto Ortiz Obando realiza un estudio que titula, "Descripción de las características de un Programa de Tratamiento de Musicoterapia

Implementado en el Servicio de Oncohematología Pediátrica del Hospital de la Misericordia de la Ciudad de Bogotá, en el año 2010. (Ortiz, 2010)

La investigación se orientó hacia la observación del impacto benéfico que trae el atender necesidades variadas de tipo físico y mental, especialmente las de niveles de ansiedad y de percepción de dolor, de la población ingresada en el servicio de oncohematología pediátrica del hospital de la misericordia, desde una perspectiva sonora musical y no exclusivamente verbal, con el objetivo principal de describir las características y recomendaciones que debe tener un programa de musicoterapia dirigido a población infantil, en un entorno hospitalario. (Ortiz, 2010)

En este sentido, igualmente se fija un objetivo terapéutico el cuales , Implementar un programa de Musicoterapia en el Servicio de Oncohematología pediátrica del Hospital de la Misericordia, dirigido a apoyar la adaptación al medio hospitalario, el manejo del dolor, el estado de ánimo y la ansiedad experimentada por el paciente y sus cuidadores ante la enfermedad y ante una hospitalización prolongada, como también se fijan acciones que se describen al considerarlas importantes como antecedentes del presente estudio. Dichas acciones son: El fomento de la expresión de emociones y el apoyo del fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento por medios musicales y verbales, correlación a la enfermedad y al medio hospitalario, tanto en el paciente como en sus cuidadores; el ofrecer un espacio de contención para las diversas emociones del paciente y sus cuidadores, durante el tiempo requerido de hospitalización; El ofrecer un espacio Creativo y el aportar en la sensación de felicidad. (Ortiz, 2010)

Para tal fin el protocolo investigativo se realiza con una muestra constituida por 5 niños entre los 6 y los 12 años y algunos de sus cuidadores, los pacientes pediátricos tienen un diagnóstico reciente de leucemia en cualquiera de sus variaciones, quienes de acuerdo a su remisión del servicio de oncohematología serán hospitalizados por un espacio de 4 semanas con

variación de más o menos 1 semana entre los meses de mayo y julio de 2009, lo que arroja un total de tiempo de aplicación de las sesiones terapéuticas de dos meses y medio. Se realizan 26 sesiones de musicoterapia en total y de acuerdo al proceso de cada paciente, cada niño recibe entre 4 y 9 sesiones. Algunas de las actividades realizadas y evaluadas son: Exploración libre instrumental, improvisación, recreación de canciones, trabajo de conciencia corporal guiada, composición de canciones, recreación musical de las composiciones, musicalización de cuentos, entre otras. (Ortiz, 2010)

La investigación descriptiva, de tipo cualitativo naturalístico que permite un abordaje terapéutico flexible; también es de tipo cuantitativo y utiliza instrumentos de recolección de información tales como: encuestas, entrevistas personalizadas, cuestionarios y escalas. El estudio arroja resultados cuantitativos y cualitativos a favor de la salud integral de los participantes. En cuanto a la percepción de dolor, aspecto cuantitativo, no se nota disminución del mismo luego de cada sesión en razón a la no presencia de este aspecto en las sesiones que evalúan la percepción del dolor, sin embargo si se nota un cambio y es que antes del test los niños refieren mayores dolores y más intensos, es decir a mayor número de sesiones, menos referencia de dolor y menor intensidad del mismo. (Ortiz, 2010)

Con respecto a las mediciones de los niveles de ansiedad, el resultado es similar por la no presencia de este indicador en la mayoría de las sesiones, por lo tanto los niveles de cambio son bajos, pero en todo caso el estudio confirma una disminución de la ansiedad especialmente en los niños menores de 8 años. (Ortiz, 2010)

Con respecto a la experiencia de los investigadores, en relación con la población oncológica y la música, esta inicia a finales del año 2011, cuando ambos comienzan su voluntariado en la Fundación Dharma, hogar para niños con cáncer en Bogotá. Desde el principio, cuando se vinculan a la fundación

junto con su grupo vocal instrumental, las actividades que ellos comparten con los niños son básicamente los conciertos, a los que los pequeños son invitados y tras los cuales se realizan otro tipo de actividades tales como cenas o salidas al aire libre.

Adicionalmente, se comienzan a organizar visitas hospitalarias, en las cuales se comparten charlas, juegos y por petición de los niños, muchas veces se lleva la guitarra y se canta junto a ellos. Pese a que son diversas las experiencias que se viven, para los niños y jóvenes de la fundación Dharma, las relativas a la música parecen ser las más atractivas, al punto que en algunos espacios piden ser apoyados (con acompañamiento instrumental) y orientados (con ensayos que resulten en una mejor puesta en escena) para preparar presentaciones en las que son ellos quienes figuran como artistas, mostrando un notable interés por el canto, que congrega a voluntarios y a pacientes cada vez con mayor regularidad.

Esta percepción de que la música genera bienestar, alegría, ganas de vivir, crear, comunicar y cambiar, es la que motiva a los investigadores a realizar un trabajo más riguroso, de manera que lo que empieza siendo una percepción y una motivación, se convierta en una estrategia útil y aplicable en diversos contextos.

1.5. JUSTIFICACIÓN

La música, es una manifestación artística y cultural, que ha acompañado desde tiempos pretéritos a los humanos, especialmente cuando de expresar o generar emociones se trata; la alegría por medio del baile, el miedo al escuchar esa canción recuerdo simbólico de alguna película de terror, la tristeza de los cantos fúnebres o de despecho, la rabia suscitada con la escucha del himno guerrero del contrincante, entre otros momentos de la existencia humana. (Poch, 2001). Esta íntima relación subjetiva entre música y emoción, es el tema de investigación que motiva a la integración de un equipo interdisciplinario, entre un estudiante de Licenciatura en Música y una psicóloga, para la realización del presente estudio, el cual pretende generar canales de expresión emocional favorables para las participantes, partiendo de prácticas musicales orientadas pedagógicamente.

A partir de los aportes y visiones conceptuales y prácticas que ofrece la psicología humanista es posible la vinculación, como elemento mediador, de la música en su misión pedagógica y transformadora. Lasartes en general, y en este caso la música, como vía de expresión de las emociones, los sentimientos, pensamientos y acciones de cada participante, se constituye a través de los recursos de la creatividad en un coadyuvante en los tratamientos médicos, (Chacín, 2011; Rojas, 2011) ampliando gradualmente las posibilidades de ser y estar en la vida de una forma propositiva y contributiva a la salud de las pacientes de la Fundación Colombiana de Leucemia y Linfoma. (FCL, 2011)

Esta institución, ofrece entre sus servicios, la posibilidad de que los pacientes hagan parte del grupo de danzas, tomen talleres de creación manual y en el caso puntual de los niños, que tengan actividades relacionadas con las artes visuales en los hospitales. Estas manifestaciones del interés por acercar a la población objetivo a las artes, deja abierta la puerta a la música, como herramienta para propiciar el bienestar, afianzar el tejido social y mejorar la calidad de vida.

La pertinencia de esta investigación, a nivel académico y para cada una de las disciplinas convocadas en su realización, está dada también en los aportes de tipo práctico, que emanan del estudio, puesto que en primera medida, no sólo desarrolla una metodología específica que beneficia a los usuarios de la Fundación Colombiana de Leucemia y Linfoma, sino que abre nuevas posibilidades de acción, con otros equipos interdisciplinarios, en otros contextos como los terapéuticos, clínicos o artísticos.

Los aportes que promueve este trabajo interdisciplinario, a las ramas del saber que intervienen desde sus campos específicos, son de complementariedad, ya que constata verdaderos aportes no solo a las ciencias sino a los profesionales de las ciencias. En este sentido, en cuanto a los aportes para definir los rasgos que debe tener un pedagogo con perfil humanista, la dinámica de trabajar las prácticas musicales, de la mano de una psicóloga con este mismo perfil y adicionalmente, con las características particulares de cada una de las personas de la población objetivo, hace más consiente la apropiación de dichos rasgos, algunos de los cuales son:

Ser un maestro interesado en el alumno como persona total, que procura tener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza, que fomenta en su entorno el espíritu cooperativo. Debe ser una persona auténtica, genuina que se muestra ante sus alumnos tal como es e intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en su lugar, (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos, rechazando las posturas autoritarias y egocéntricas, ante todo, poniendo a la orden de los educandos sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran, podrán contar con él. (García, 2007)

En lo que respecta al psicólogo humanista, tiene la oportunidad de evidenciar la incidencia del hacer musical en la vivencia emocional subjetiva de cada una de las participantes, percepción de bienestar, apertura a comunicar sensaciones y pensamientos, la disposición a plasmar el mundo interno, entre otras manifestaciones de cambio, desde un contexto pedagógico, creativo, que no siendo explícitamente terapéutico, genera resultados equiparables a los que se obtienen en un ambiente clínico.

Un profesional cuyo principal compromiso es con la autorrealización de aquellos que vivencian los procesos que acompaña, debe mostrar permanente empatía y aceptación hacia las personas, independientemente de que sean o no como se espera, debe ser genuino en todo momento y mostrarse tal y como es, admitiendo lo que sabe y lo que no y evitando posturas directivas. Todas estas son características potenciadas en los facilitadores a cargo de planear y efectuar la intervención interdisciplinar, de modo que además de favorecer la aplicación de los conocimientos adquiridos hasta ahora, este proyecto es un espacio de infinita riqueza formativa a nivel personal y profesional, pues supone retos que vistos desde este enfoque, señalan recursos y oportunidades nuevas que se van fortaleciendo cada vez más y sobre todo a través de la vivencia conjunta del proceso de cada ser.

Finalmente, se puede decir que el acceso a experimentar esta forma de investigación, más bien novedosa en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, se convierte en una oportunidad propicia para volver a la esencia de la música, perdida un poco en las lógicas de la disciplinaria académica, retornando así al principio dalcroziano que promulga que la música antes de saberse, se siente. (Del Bianco, 2007)

1.6. OBJETIVOS

1.6.1. Objetivo General

Explorar una estrategia interdisciplinar entre la pedagogía musical y la psicología humanista que propicie canales de expresión emocional saludables en los adultos con diagnóstico de Leucemia mieloide Crónica de la Fundación Colombiana de Leucemia y linfoma.

1.6.2. Objetivos Específicos

1. Identificar el estado emocional de los adultos que viven esta enfermedad con el fin de orientar la estrategia pedagógica y psicológica.
2. Determinar los criterios conceptuales y teóricos en la relación entre la pedagogía musical y la psicología humanista como base del proceso de mediación.
3. Determinar los aspectos prácticos dentro del proceso de intervención, que permitan el desarrollo y la validación de la propuesta.

Capítulo II. MARCO REFERENCIAL

La realización del marco referencial es el producto de reflexiones que surgen a su vez del acercamiento conceptual a diversos autores, aportantes tanto a la pedagogía musical como a la psicología. Se busca desde tales referentes teóricos, integrar los diferentes aspectos relevantes para este trabajo como lo son la educación y el humanismo, la música y la emoción y, por último, la emoción dentro del panorama de la educación musical.

2.1 EDUCACIÓN Y HUMANISMO

El presente apartado tiene por objetivo señalar al lector algunas de las aproximaciones que la pedagogía ha mostrado hacia la visión humanista del estudiante, el rol del maestro y el proceso de la educación. Intenta además explicar que si bien no es lo mismo el paradigma humanista en la educación que el enfoque humanista de la psicología, existen importantes puntos de encuentro entre una y otra, que han incidido notablemente en los modelos pedagógicos dominantes de los últimos tiempos, los cuáles en algunos casos han adoptado como propios los principios planteados por los psicólogos humanistas. En este recorrido a través de las visiones y aportes de algunos pedagogos del siglo XX, se pretende mostrar la estrecha relación que existe entre principios de este enfoque como la posibilidad de crear, la libertad, la autorrealización y la capacidad de relación, y los procesos formativos, la escuela y el desarrollo del ser humano que enseña y aprende.

Para comenzar, es necesario aclarar que si bien la visión humanista se identifica en sus inicios con la rama de la filosofía, en contraposición a todo el ideal teocéntrico de la también filosofía escolástica, su influencia en el campo educativo se ve reflejada cuando las ciencias pedagógicas adquieren principalmente 3 cualidades: liberalismo al reconocer el valor de la persona en su rol de educando como la parte más significativa en su formación, Realismo en el momento en el que toma la naturaleza del educando como punto de

partida para su educación, además de tener en cuenta el ambiente donde éste se desenvuelve, e integridad que se refiere a la amplitud de la educación y a la importancia de considerar al educando no solamente como un ser que debe desarrollar habilidades y capacidades sino como un conjunto de potencialidades como el alma, aspectos por cuyo desarrollo es preciso propender. (García, 2007)

Esta transformación gradual, que supone la transición de filosofía escolástica a visión humanista en la educación, tiene sus orígenes en el antropocentrismo de finales de la Edad Media y se instaura en la pedagogía durante el renacimiento, con representantes como Tomás Campanella (1568-1639), Francisco Rabelais (1494-1553), Miguel de Montaigne (1533-1592), Juan Luis Vives (1492-1540) y Juan Amós Comenio (1592-1671); transformación que hasta los momentos actuales, hace notar su fuerte incidencia en las corrientes de pensamiento de los pedagogos y sus métodos, especialmente en los del siglo XX, no como el enfoque humanista, que nace para la psicología en la segunda mitad del siglo pasado, sino como visión del hombre y su papel en la educación, surgida mucho tiempo atrás. (García, 2007; Martínez, 2007)

Es en aquel momento cronológico, siglo XX, cuando se parte en dos la historia de la pedagogía, con representantes como: Manjón, Dewey, Agazzi, Ferrière, Claparede, Montessori, Kerschensteiner y Decroly, quienes comienzan la revolución de la pedagogía contemporánea dando origen a movimientos transformadores como la Escuela Nueva y la enseñanza Activa. (Besse, 1989). Durante los inicios de este mismo siglo, la pedagogía se adhiere de forma muy significativa al paradigma conductista del aprendizaje que ha propuesto inicialmente el fisiólogo ruso Iván Petrovich Pavlov –postulante del condicionamiento clásico- y poco después el psicólogo norteamericano Burrhus Fredderic Skinner –quien plantea otro tipo de condicionamiento llamado operante-. (García, 2007)

Estas teorías del condicionamiento clásico y operante, ven el aprendizaje como un proceso en el que es precisa la repetición, la memorización y la adquisición de hábitos, nociones derivadas de estudios

conducidos predominantemente con animales. Un ejemplo de condicionamiento clásico podría ser aquel en el que el sonido de una campana antecede el suministro del alimento a un perro, y con el tiempo, el perro comienza a salivar en respuesta al sonido de la campana, porque se ha condicionado para recibir sus alimentos una vez esto sucede. Ahora bien: un ejemplo de condicionamiento operante podría verse si una rata presiona una palanca y obtiene una recompensa comestible y esto se repite varias veces, entonces ella intentará presionar una vez y otra más, porque habrá aprendido que si presiona la palanca tendrá alimento: la conducta que sucede la deseada recompensa es presionar la palanca, por eso se crea la asociación entre presionar la palanca y tener alimento. (Morris y Maisto, 2005).

Concebir el aprendizaje bajo estas premisas de que aprender es repetir y memorizar, o emitir determinadas respuestas ante ciertos estímulos, sin dejar lugar a la reflexión, hace a un lado las actitudes y las motivaciones de las personas, limita la creatividad y la elección de metas. De manera que es también en el siglo XX, cuando surge una gran necesidad por ratificar el pensamiento humanista en la educación, de retomar aún con más fuerza las nociones ya citadas de liberalismo, realismo e integralidad, necesarias para ver a la persona en toda su complejidad y no como un ser de funcionamiento mecanicista, emisor de respuestas esperables y medibles. (García, 2007)

En este punto, es pertinente abordar lo que significa y lo que implica el enfoque humanista para la psicología, para posteriormente comprender su impacto en la pedagogía y su relación con ella. El enfoque humanista, cuyos autores más representativos son G. Allport, C. Rogers, A. Maslow, R. May, M. Buber, G. Kelly, Ch. Bühler, S. Jourard, K. Goldstein, J. Nuttin, H. Murray, G. Murphy, K. Horney, E. Fromm, F. Perls, C. Moustakas, V. Y Frankl entre otros, siendo Maslow el conocido como padre de esta forma de concebir el hombre y el mundo, se basa en principios tales como considerar que la persona vive subjetivamente, que tiene un núcleo central estructurado, que está impulsada por una tendencia natural a la autorrealización, que es más sabia que su intelecto, que posee capacidad de consciencia y simbolización, de libertad y

elección, de establecer relaciones profundas y sentir empatía, de crear, de buscar y encontrar un sistema de valores y creencias y que cada una es en sí misma un sistema de unicidad configurada. Enfatiza el papel de la creatividad, el sentido de la vida, el desarrollo de los potenciales y la tendencia humana a la salud más que a la enfermedad, reconociendo que el ser humano es capaz de transformar su vida y el entorno, más allá de fuerzas inconscientes (psicoanálisis) o externas (conductismo) y poniéndole como protagonista de su propia existencia, de su estar aquí y ahora con la consciencia, los sentidos y el sentir, con todo lo que abarca: emociones, sensaciones, percepciones, ideas y demás. (Martínez, 1980, 2007)

En términos metodológicos, el enfoque humanista brinda un campo de acción válido para la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología y la pedagogía entre muchos otros ámbitos del conocimiento, privilegiando los fenómenos humanos y anteponiéndolos a la cuantificación y a las metodologías positivistas de la ciencia: el ser humano puede ser estudiado científicamente, pero no puede ser reducido en modo alguno a fenómenos cuantificables, esta es una importante razón por la que se toma como punto de partida en este trabajo. (Martínez, 2007)

Igualmente, el humanismo al no tomar una postura absolutista, patologizante y reduccionista, a diferencia de otros enfoques –psicoanálisis y conductismo- en los que se han basado modelos pedagógicos y psicológicos, da un marco más flexible metodológicamente hablando, admitiendo la pertinencia del estudio de la persona en diversos campos, propiciando una mirada más propositiva que determinista del ser humano. (Martínez, 2007)

Dentro del desarrollo de los principios humanistas, solo por abordar apartes de uno de ellos, el que alude a las relaciones profundas, se evidencia como auténtico proceso de crecimiento humano a la educación y como proceso de reconstrucción humana a la psicoterapia, por la dinámica de establecer relaciones auténticas, donde el ser humano pueda ser él mismo en todas sus dimensiones y aceptado plenamente como es, sin que se le pongan barreras cognoscitivas o emocionales, aspectos afines y congruentes a las lógicas relacionales a establecer en el presente estudio.

Así mismo, estableciendo puntos de encuentro entre el enfoque científico humanista y la investigación aquí planteada, sobresale que, si bien este enfoque da mayor relevancia al significado de la investigación que al objetivo del método, es procedente como lo afirman los autores del enfoque, realizar el trabajo centrados en el trato de los fenómenos humanos, con un sentido humano y con un estilo humano. (Martínez, 2007)

Las participantes en esta investigación son impulsadas a través de la música a expresar sus emociones, a poner de manifiesto su creatividad, a ampliar su campo de consciencia, a buscar su salud, a vivir su aquí y ahora pero también a sintonizarse empáticamente con las demás participantes, tarea que también deben realizar los facilitadores de los ejercicios con cada uno de ellos.

Aunque el trabajo es evaluado, el protagonismo se otorga a la percepción subjetiva de quienes participan en los ejercicios propuestos, a los fenómenos experimentados por ellos y no a la medición cuantitativa de los mismos.

Ahora bien, Algunos componentes esenciales, incluidos en la educación, tanto del enfoque humanista como de la concepción humanista de la educación y sus precursores en el siglo XX, se encuentran por ejemplo, en los postulados de Dewey según los cuales lo que se aprende no es lo que surge de hacer lo que el educador hace, sino de crear, de seguir la propia iniciativa del educando, ya que “Los intereses son los signos y síntomas de la capacidad en crecimiento”. Son visibles también en algunos de los principios que propone la escuela activa, como el de la enseñanza intuitiva, la experiencia como pilar del aprendizaje, la libertad para el desarrollo natural, el maestro como guía, el estudio científico de la evolución del niño, mayor atención a todo lo que lo afecta y especialmente, la concepción de que una manifestación de la inteligencia es la capacidad para expresar y compartir las experiencias. (Dorantes & Matus, 2007; Temporetti, 1977)

Entre los pedagogos que más competen a la presente investigación, sería preciso citar a uno que en particular dedicó su vida a formar en las artes musicales, Jaques Dalcroze, quien ratificó la relevancia de la consciencia y la percepción en los procesos de aprendizaje, por encima de la interiorización forzada, usando además el cuerpo como vía para aprender y trabajar las relaciones personales a través del manejo de la comunicación no verbal. Este docente nacido en Austria, manifiesta una inclinación hacia la idea de que el sonido primero se siente y luego se intelectualiza; asevera que La educación musical debe favorecer no solo los procesos intelectuales, sino también los físicos, afectivos y sociales, de modo que una búsqueda incentivada por su método es la del bienestar interior y el desarrollo de los potenciales. (Rodríguez, 2010).

En relación con el médico y psicólogo belga Ovide Decroly, quien desde su que hacer pedagógico planteó el concepto de psicología globalista, es preciso entender que en esta concepción el conocimiento es total, es decir que no se aprende todo sobre un algo por separado, sino se aprende a ver ese algo en su totalidad, aunque definitivamente sí es importante luego analizar cada parte y finalmente la síntesis de todo, planteamiento 100% afín a la psicología de la Gestalt, según la cuál el todo es mucho más que la suma de sus partes. Por otro lado hace énfasis el constante estímulo de la autonomía a nivel físico, mental y de expresión, lo cuál es especialmente promovido a través del recurso artístico, el fomento de la realización de proyectos y planes de trabajo por parte de los mismos alumnos, eliminándose los programas preestablecidos. Adicionalmente, Al ratificar el abordaje de factores abstractos y concretos, se privilegia la capacidad de simbolización. (Choprix&Fortuny, S.F) Sumado a todo lo anterior, tres de sus máximas educativas son que lo que se aprende no debe memorizarse sino ponerse a prueba, que el desarrollo de lo más elevado –la inteligencia, la voluntad y el sentimiento-, es lo que favorece que los niños se conviertan en hombres y que lo que se aprende de la experiencia y la reflexión permanece más fuertemente en el intelecto humano. (Besse, 1989).

Abordando ahora al pedagogo ucraniano Antón Makarenko, quien retoma al igual que los pedagogos descritos anteriormente el principio activo de

aprender haciendo, promulga él que con base en la exigencia es que se forja la voluntad, y a su vez es la voluntad el punto del que depende que se consigan los objetivos educativos. Pese a algunos excesos en el forjamiento recio de dichas voluntades y comportamientos tendientes a la disciplina y a no mostrarse muy afín a las diferencias individuales por su convicción de la necesidad de emprender en todo contexto acciones colectivas en pro del bienestar común, es retomado en este apartado por la fuerza de su idea en relación con el papel de la familia en la formación de los estudiantes: es el vínculo y la relación fraterna que surge en la estabilidad del hogar, lo que permite que los procesos cognitivos y emocionales estén bien enlazados y encaminados, lo cuál cobra relevancia si se toma en cuenta que las relaciones son altamente influyentes en la constitución de ese núcleo central estructurado del que habla la psicología humanista, y que los procesos emocionales afectan directamente la forma en la que se aprende, un punto en el que se está haciendo énfasis siempre en esta investigación (Makárenko, 1969)

En este punto es apropiado reafirmar, que este apartado no pretende inscribir decididamente a los pedagogos que se acaban de traer a colación como auténticos representantes del enfoque humanista, marco de referencia del presente estudio, pero sí busca asociar sus orígenes con la visión humanista en la pedagogía y por otro lado, pretende relacionar los postulados de los mencionados pedagogos con los principios del enfoque en cuestión. Quizá el único caso en el que se podría dar como un hecho la representación de un pedagogo dentro de este enfoque, es con el también médico y psicólogo Ovide Decroly, quien fue reconocido como Pedagogo humanista- racionalista (Besse, 1989).

Puesto de presente lo anterior, se pueden referir también brevemente modelos como el de Bruner con el aprendizaje por descubrimiento, Ausubel con la actualización y disponibilidad de los conocimientos previos que poseen los alumnos, el modelo Constructivista de Vigotsky, el Conceptual, los estadios del desarrollo de la teoría de Piaget,, entre otros, los que dotados de las 3 cualidades anteriormente citadas liberalismo, realismo e integridad, su evolución a lo largo de 5 siglos y otras importantes virtudes adicionales,

determinaron particularmente, que el humanismo en la educación se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona (Fernández, 1999; Hernández, 1998, citado por García, 2007)

A propósito de virtudes indispensables en la educación humanista, se puede decir que ésta está dotada de otras características, dentro de las cuales se encuentran las siguientes: Privilegia el desarrollo de la persona como ser humano, su objetivo central es que los aprendizajes que se generen en los educandos incentiven la capacidad de reflexión e indagación de fondo, de asombro, de sorpresa ante nuestra propia realidad como personas; así mismo, pretende potenciar no solo las capacidades estrictamente racionales para percibir y transformar la realidad, sino también para ayudar a intuir, a recrearla, gozarla, adivinarla. Y es así como atestiguando la importancia de estas capacidades se pueden traer al caso ejemplos como: los hallazgos psicológicos sobre el hemisferio derecho del cerebro –que se encarga de la creatividad y el mundo emocional-, las teorías sobre las inteligencias múltiples, dentro de las cuales es validada científicamente la inteligencia emocional, entre otros. (Fernández, 1999; Hernández, 1998, citado por García, 2007)

Retomando una de las características más importantes del humanismo en la educación, la de la concepción integral de la persona, es de resaltar la idea que promulga que cuando el estudiante participa de forma total y responsable en su proceso educativo, se produce realmente aprendizaje, primordialmente en el momento en el que se crea una atmósfera que privilegia el autodescubrimiento y la autoevaluación, más que la crítica y la evaluación por parte de terceros en la búsqueda del conocimiento, tal como lo formula el docente y psicólogo humanista Karl Rogers. (Rogers, 2008)

Precisamente con relación a una de estas terceras personas, influyentes en el proceso educativo de los estudiantes, a las que se refiere Rogers, se encuentra la figura del maestro. El rol de facilitador que se adopta para este estudio, se origina a partir de la teoría de la motivación de Rogers y su visión

de los seres humanos como poderosos arquitectos de sí mismos, cuando el facilitador, se convierte en una de las personas encargadas de crear la atmósfera propicia que promueva los mencionados autodescubrimiento y autoevaluación, parte de las condiciones favorables para el máximo desarrollo de las potencialidades de las personas. (Rogers, 2008)

El humanismo en educación ha tomado varios elementos de la filosofía existencialista y del enfoque humanista de la psicología para nutrirse, entre los cuales vale la pena mencionar el abordaje con naturalidad de aspectos inherentes a la vida como la muerte y la sexualidad, valores como la bondad, los asuntos éticos, la afectividad y las problemáticas sociales –tomadas del existencialismo-. Ha incorporado también la visión holista o integral del ser humano como una estructura organizada, la tendencia natural a la autorrealización, la búsqueda permanente del desarrollo de los potenciales, el reconocimiento de la unicidad, de la libertad y la responsabilidad –conceptos típicos del humanismo en psicología-. (García, 2007)

A manera de conclusión es preciso recordar aquí que ese ser integral del que habla la pedagogía no es otro que el núcleo estructurado que se cita en psicología humanista, que ese liberalismo en la educación responde justamente a esa capacidad de crear y a la subjetividad inherente al ser humano sumada a la libertad para ser y hacer que toda persona posee y que el realismo es la respuesta que surge una vez se reconoce todo lo anterior y se toma en cuenta que la forma en que el mundo es simbolizado y percibido, marca la pauta en los procesos formativos.

2.2 MÚSICA Y EMOCIÓN

Este apartado busca presentar al lector, algunos conceptos y nociones básicas relativas a la emoción desde la perspectiva general de la psicología y del enfoque humanista. Una vez expuesto lo anterior, pretende mostrar el impacto que la música tiene en el mundo emocional de las personas,

representado por ejemplo en los comportamientos individuales, en las respuestas fisiológicas y más específicamente neurológicas.

Se abordan también aspectos como el papel de la música en las dinámicas sociales y culturales y además en los diálogos académicos que emergen, cuando entre los psicólogos, los músicos y los pedagogos, surge un interés por el estudio de la relación entre la música y las emociones que se concreta en una rama conocida como psicología de la música. De igual manera se citan algunas de sus aplicaciones pedagógicas y clínicas como la musicoterapia y la musicoterapia creativa, que involucran además a otros profesionales de la salud como médicos y fisioterapeutas.

Para entrar en materia, es preciso señalar que *Movere*, que en lengua latina significa mover, es la raíz semiótica de la palabra emoción. Una manera de interpretar lo anterior, remite al marco de la psicología general, que explica que es la emoción sumada a la motivación lo que dirige nuestra conducta, es decir, lo que nos mueve. (Coon, 2005; Morris & Maisto, 2005)

Dicha movilización desatada por las emociones, repercute en la dimensión física, mental y la propiamente comportamental: entonces aparecen signos fisiológicos como el aumento de la tasa cardíaca y la sudoración; mentales como los habituales olvidos de algo que segundos atrás se recordaba claramente “lo tengo en la punta de la lengua”, los pensamientos repetitivos o la desviación del foco atencional; y comportamentales como la riza, los gritos o el llanto. Todas estas respuestas hacen parte del repertorio de adaptación que permite a la especie humana emprender acciones tales como escapar, ayudar a otros, reproducirse o agredir para defenderse. (Coon, 2005)

Es importante tener en cuenta que en ocasiones el manejo dado a las emociones puede tener efectos negativos, como cuando se permite que la tristeza se convierta en depresión o que el miedo bloquee el rendimiento frente a un área de la vida en la que es posible explotar los talentos que se poseen; (Coon, 2005) pero siguiendo al enfoque humanista, es preciso resaltar el valor que tiene responder al mundo emocional, en esa tendencia natural al bienestar. En este sentido vale la pena recordar que la mayoría de los psicólogos

manifiestan estar de acuerdo con la existencia de seis emociones básicas: Alegría, sorpresa, tristeza, miedo, repugnancia y enojo o ira, las cuales se caracterizan por ser conocidas y vivenciadas a nivel universal, y por tener una expresión facial específica que las identifica. (Morris & Maisto, 2005)

El valor adaptativo de las emociones básicas, se observa claramente al interior de los grupos, cuando por ejemplo alguien ve que una persona está atemorizada, convirtiéndose esto en una señal de alarma que a su vez desencadena acciones de protección o defensa. (Coon, 2005) Puede plantearse también que la sorpresa afianza la conciencia de los cambios en el entorno, que la alegría permite mostrar agrado e incluso infundirlo a otros, que la repugnancia sirve en cierto modo para evitar experiencias desagradables, que la tristeza puede invitar a la reflexión profunda y que el enojo es útil a la hora de descubrir recursos internos nuevos y formas de utilizarlos para reorientar una situación incómoda.

Al aludir a la universalidad de algunas emociones, se hace referencia al hecho de que en algunas culturas se ve la presencia o ausencia de algunas de ellas, como en el caso de la palabra culpa que no existe para los chinos. (Escallón, 2010) En coherencia con el enfoque humanista, se reconoce pues la cultura como uno de los aspectos fundamentales de la subjetividad de la emoción, que se complementa además con la historia personal de cada ser humano, y por eso no hay dos personas en el mundo que vivan y expresen sus emociones de una forma igual. (Martínez, 1980)

Este enfoque, como ha sido mencionado en apartados anteriores, se preocupa especialmente por la conciencia en el aquí y el ahora, es por eso que prestar atención a lo que se siente y expresarlo se reconoce como una prioridad, y hace parte de la tendencia humana natural a la salud. (Martínez, 1980) Retomando una de las motivaciones que se tuvo para realizar esta investigación podría decirse entonces, que para el paciente oncológico la expresión de sus emociones es también una manera de sanar, que se hace aún más efectiva, tomando como canal de expresión a las prácticas musicales abordadas con bases pedagógicas, que no solo facilitan la expresión como tal,

sino que además, permiten y potencian la creatividad, la simbolización, la relación y la autorrealización.

En este punto y tras haber aclarado a grandes rasgos lo que en psicología humanista recoge el estudio de la emoción, se retoma una forma común de definir la música, que facilita empezar a relacionarla con sus implicaciones a nivel emocional. De acuerdo con la real academia de la lengua (2001), la música en síntesis es el arte de combinar sus elementos (melodía, ritmo, armonía) producidos por los instrumentos o la voz humana, con el fin de dar origen al deleite y a conmover emociones como la tristeza y o la alegría.

Dicho esto, es importante tener en cuenta que hay música a lo largo de todas las etapas del ciclo vital: los arrullos de las madres o cuidadoras, las rondas infantiles acompañantes de los primeros años, las melodías que amenizan los encuentros familiares, la canción de moda en la juventud, desde luego la melodía que suscita remembranzas del primer amor, aquellos artistas y canciones que evocan los recuerdos a los abuelos e incluso las músicas que escuchaban las madres mientras nos llevaban en sus vientres. También vale la pena subrayar el papel de la música en los espacios sociales determinados por cada cultura, que congregan en torno a emociones: Ritmos alegres en las fiestas, acordes disonantes en el cine de terror, letras y melodías tristes en los ritos fúnebres occidentales a los que estamos acostumbrados –porque algunas comunidades indígenas y las culturas orientales ven la muerte como un motivo para festejar y de hecho lo hacen-, combinaciones orquestales que llevan de la expectativa a la sorpresa en ceremonias de premiación, música neutra en cenas de negocios, tranquila en salas de espera de consultorios médicos y muy representativa de las regiones en las celebraciones folclóricas.

En todos estos contextos, la música es un elemento que induce a ciertos comportamientos: llorar con la canción triste, bailar con el ritmo alegre o quizás cantar a todo volumen en el concierto del artista favorito. Estos ejemplos son una clara muestra de que la música tanto al producirla como al recibirla, está cien por ciento relacionada con la vivencia emocional: puede suscitar las emociones, o despertar la consciencia de que se están experimentando, o

ayudar a expresarlas, permitir compartirlas e incluso, usarlas como materia prima para crear.

La psicología de la música es precisamente el estudio de las múltiples formas en las que la música influencia el comportamiento humano, como ocurre en todos los ejemplos que se han utilizado. Esta disciplina trabaja a través de diversos campos de investigación y aplicación como lo son: la psicofisiología de la música, que se ocupa de estudiar los efectos benéficos de este arte para la personalidad, la conducta y muchos trastornos psíquicos; o los condicionantes sociales, que abordan por ejemplo los gustos musicales y su influencia; las teorías cognitivas y del desarrollo, que indagan acerca de los efectos positivos que la música puede tener en los procesos de pensamiento, memoria, aprendizaje, atención y en las diferentes etapas de la vida como la infancia y la vejez entre otras. (Lacárcel, 2003).

La musicoterapia por su parte, es al igual que la psicología de la música, una disciplina muy interesada en comprender y aprovechar la relación que existe entre la música y la emoción. De acuerdo con el Instituto de musicoterapia Música, Arte y Proceso Victoria Gasteiz localizado en España, esta disciplina es definida como la aplicación científica del sonido, la música y el movimiento, a través del entrenamiento de la ejecución instrumental capaz de abordar en conjunto los aspectos cognitivo, afectivo y motor, desarrollando la consciencia y potenciando el proceso creativo; para facilitar la comunicación, promover la expresión individual y favorecer la integración grupal y social. (Universidad Nacional, Facultad de Artes, 2013). El uso de la música como recurso terapéutico impacta contextos tales como los hospitalarios, escolares, de rehabilitación e incluso los ambientes laborales, y es importante tener en cuenta, que aunque es una disciplina cuyos principales fundamentos están basados en postulados de pedagogos musicales como Willems y Dalcroze, no tiene por objetivo el aprendizaje ni la enseñanza de la música, sino el desarrollo de la expresión y la propiciación de la creación sin fines necesariamente estéticos. (Arroyave, 2007; Benenzon, 1973; Bruscia, 1999; Fariña, 2011; Jennings, 1979; Iriarte, 2008; Maratos, Gold, Wang y Crawford, 2008; Poch, 2001; Tresierra, 2005)

La relevancia de la psicología de la música y la musicoterapia en el estudio de la relación entre música y emoción queda más clara a través de algunos ejemplos. Es preciso mencionar para comenzar, algo de lo que se conoce acerca de la influencia que los factores emocionales tienen en el comportamiento del cerebro humano.

Resaltando el carácter subjetivo de la emoción, pero reconociendo no obstante que existe una relación mente – cerebro o procesos mentales-procesos neurofisiológicos que también es importante y que ha sido estudiada mediante el análisis y la observación de lo que sucede cuando una persona procesa estímulos musicales (como oyente o como practicante activo), se sabe por ejemplo que el cerebro humano responde a rasgos musicales tales como la melodía, la información tonal, el timbre o la estructura rítmica, al evidenciar la activación de zonas particulares. El conocimiento de la experiencia afectiva ha resultado mucho más complejo y los hallazgos son limitados y muy recientes, a lo que se suman las variaciones culturales en la vivencia emocional a través de la música. (Días, 2010)

Es cierto que de momento no se conoce un protocolo estandarizado para medir, registrar y analizar el impacto de la música en la emoción y que además no resulta fácil seleccionar el estímulo musical más adecuado para evocar una emoción determinada, pero pese a estas dificultades y aprovechando la riqueza sonora de algunas obras musicales conocidas, los correlatos neurológicos obtenidos han mostrado respuestas tales como: un cambio en la actividad eléctrica del hipocampo en intervalos disonantes e inquietantes, un incremento de la actividad alfa y una disminución de la actividad theta con música “agradable”, así como también, una actividad integrada del sistema límbico (encargado del procesamiento emocional), igualmente cambios en áreas encargadas del procesamiento sensorial tales como las cortezas primarias y otras zonas asociadas a la cognición y atribución de significados tales como la corteza cerebral secundaria, fenómenos que han sido identificados tanto en sujetos con entrenamiento musical como en aquellos

que nunca lo han recibido, quienes escucharon fragmentos musicales desconocidos para ellos.

Por otra parte, algunos científicos coinciden en que el hemisferio derecho es el que reacciona a las emociones experimentadas musicalmente como desagradables y el izquierdo a las experimentadas como agradables; Además, se encuentra mediante un estudio reciente que data del año 2009, que al escuchar una pieza musical la mayoría de sujetos coinciden en las emociones evocadas, lo cual permite plantear que definitivamente si existe una relación en la triada cerebro música emoción. (Díaz, 2010).

En el ejemplo anterior, se pudo evidenciar uno de los campos de investigación y aplicación de la psicología de la música, mencionado previamente como psicofisiología de la música y que estudia las implicaciones que el sonido tiene en las respuestas fisiológicas del organismo. La información acerca de la manera en que las distintas áreas del cerebro se activan cuando se escucha o se hace música, es un valioso indicio para crear estrategias que permitan aportar a la calidad de vida de las personas, pues sabiendo por ejemplo que cierto tipo de sonidos generan tranquilidad, se puede crear una atmósfera de calma para una persona angustiada.

A continuación se abordan dos ejemplos tomados de la musicoterapia. En el primero de ellos, extraído en los contextos hospitalarios, se evidencian una serie de signos de cambio en los pacientes cuando se utiliza la música como herramienta clínica. Estos signos pueden ser fisiológicos como la regulación del ritmo cardíaco y la presión sanguínea, la optimización de la capacidad respiratoria y el aumento o reducción de la energía muscular según sea el caso; también pueden ser signos de cambio anímico como la disminución de la ansiedad y el estrés al aumentar la producción de neurotransmisores como la serotonina y las endorfinas, que adicionalmente reducen el dolor. (Medicina Musical, 2013)

El siguiente ejemplo surge específicamente de la musicoterapia creativa, que es un enfoque desarrollado por el pianista Paul Nordoff y el educador especial Clive Robbins –autores citados en muchas ocasiones en

otros momentos de este trabajo-, quienes se basan en la interacción entre terapeuta y paciente, a través de la improvisación musical, la cual favorece la expresión espontánea, el disfrute y hace posible el desarrollo del potencial musical creativo y expresivo del paciente. Estos autores, encuentran a partir de años de experiencias con personas con discapacidad intelectual y o del desarrollo en contextos educativos y de rehabilitación, que los intervalos melódicos tonales, son útiles para guiar una improvisación clínica, como teoría de crecimiento humano. Recuperado de: (lamusicoterapia.com, 2011)

Ellos toman ideas previamente concebidas por Rudolf Steiner, quien plantea que desde la segunda menor y hasta la octava justa, las personas experimentan cambios con relación a sus estados de interiorización y exteriorización, por ejemplo se afirma que con un intervalo de tercera mayor, existe una afirmación positiva de experimentar equilibrio interno y estabilidad mientras que con un intervalo de quinta justa se experimenta extroversión, permaneciendo en un equilibrio confrontado con el mundo externo. (Bruscia, 1999)

Tomando de nuevo a la musicoterapia creativa, pero ahora con sus posturas sobre la emoción, se dice que la respuesta de los seres humanos con la música se da en el momento en el que las emociones resuenan en él, gracias al ser musical existente en todas las personas. Se hace importante para este estudio tener en cuenta la visión de la musicoterapia creativa, ya que algunos de los fundamentos de esta derivan de la psicología humanista, especialmente en los conceptos característicos del pensamiento de Abraham Maslow como lo son: la canalización de los impulsos, la motivación del crecimiento, la autorrealización, el aprendizaje intrínseco, la creatividad y las experiencias cumbres. (Bruscia, 1999)

Para concluir es preciso plantear entonces que la música y la emoción están estrechamente ligadas, pues como lo evidencian los ejemplos citados, además de poner de manifiesto la relación entre los procesos musicales, los cerebrales- mentales y los emocionales, que se afectan entre sí, dejan claro que de esta interacción resulta uno de los frutos más valorados por la pedagogía moderna y el humanismo: la creación y la creatividad. La música

está presente en las vivencias subjetivas, en los espacios sociales y culturales y por supuesto durante toda la historia de vida de las personas para convertirse en una forma de expresar, evocar y compartir las emociones.

Estas son junto con la motivación lo que genera y orienta nuestro comportamiento, que se manifiesta mediante signos fisiológicos, mentales y conductuales que en suma generan factores de adaptación y que de acuerdo con el enfoque que nos ocupa, son una herramienta más en la natural búsqueda humana de la salud y el bienestar. Entiéndase entonces que si la expresión de las emociones es una manera de buscar la salud, la música es un camino hacia dicho fin.

2.3 LA EMOCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL: APROXIMACIONES AL ENFOQUE HUMANISTA

El hombre es más sabio que su intelecto, plantea uno de los principios del enfoque humanista. Es una de las ideas más propicias para abrir este apartado en el que se aborda el lugar que los pedagogos musicales del siglo XX han dado a la emoción, tanto en su concepción del ser, como en su forma de entender el aprendizaje de la música y en sus métodos para enseñarla.

Si el hombre es más sabio que su intelecto, podría pensarse entonces que el abordaje de la música debe pasar por procesos previos o quizás paralelos al aprendizaje como tal, dicho en palabras de Dalcroze, la música primero se siente y luego se intelectualiza. (Del Bianco, 2007). El pensamiento de este autor es una manera de evidenciar la presencia cada vez mayor de ideas afines al enfoque humanista en la pedagogía musical, y son justamente dichas ideas, aquellas de las que se ocupa este apartado.

Tomando como insumo los aportes de algunos pedagogos, que como Dalcroze han incorporado tanto a sus postulados como a sus métodos ideas tendientes a concebir el ser y el aprendizaje de una forma aproximada al

humanismo, , estos contenidos se concentran en retomar todo lo que se abordara páginas atrás, en el apartado sobre la educación y el humanismo y en el que explica la relación entre la música y la emoción; y así como se tomaron elementos de otras disciplinas entre las cuáles se encuentran la musicoterapia creativa y la psicología de la música para desarrollarlos, se retoman aquí como material útil en la conceptualización. La idea entonces es resaltar los elementos centrales de este marco teórico: música, educación, educación musical, emoción y psicología humanista, y mostrar algunas de las formas en que todos se relacionan cuando en el aula confluyen estudiantes, maestros y sonidos.

Entre estas múltiples formas, se abordan por ejemplo el aprendizaje intrínseco, la creatividad, la creatividad autorrealizadora, la improvisación, la comunicación y la expresión emocional mediada por las prácticas musicales entre otras, siendo estas dos últimas desarrolladas de forma transversal a lo largo de todo el apartado. Cada uno de estos conceptos está aquí con el fin de clarificar al lector por qué la emoción es una parte fundamental de la educación musical y de qué manera, aceptar y asumir esto, sitúa al docente cada vez más cerca del enfoque que orienta el presente trabajo.

Dando inicio entonces al desarrollo de este apartado, es preciso tener en cuenta que la corriente mundial de pedagogos musicales del siglo XX, se declara a favor de la educación musical y contra puesta al instrucionismo y la mera enseñanza de esta disciplina artística. (Del Bianco, 2007; Rodríguez, 2010; Schafer, 1972; Willems&Podcaminsky, 1984) Esta generación de educadores, igualmente no ajena a la revolución educativa generada por aquellos tiempos, y descrita en el apartado sobre educación y humanismo, da muestras consistentes de su tendencia a concebir el educando, como un individuo integrado no solo por una dimensión intelectual, sino también por una emocional y otra física. Tales dimensiones son denominadas de formas diversas por los diferentes autores, pero en resumen, sirven para ir propiciando el surgimiento de una visión y un consecuente abordaje más complejo de la naturaleza humana.

En este punto se hace indispensable comprender cuál es la diferencia entre educación musical e instruccionismo o enseñanza. Una manera de entenderlo, es retomando lo planteado por el pedagogo musical suizo Edgar Willems: no es lo mismo aprender música para ejercerla como oficio que aprenderla para formar a otros. (Willems, 1981).

Esto supone que la formación del educador debe servirle para entender al ser humano en función de la forma en que se apropia del conocimiento; no sólo desde su aspecto intelectual y operativo, sino también desde los lenguajes de su cuerpo, emociones, imaginación, sentidos, percepciones, ideas y motivaciones. Willems considera que conocer los aportes de la psicología, permite relacionar en la práctica los elementos constitutivos de la música, con aquellos que conforman las funciones humanas: el ritmo con las funciones fisiológicas, la melodía con la sensibilidad afectiva y la armonía con las capacidades mentales como la síntesis y el análisis, aclarando el autor que dicha relación responde a características de predominancia por naturaleza más no de exclusividad, es decir tanto lo rítmico como lo melódico y armónico , pueden responder alternativamente o a la vez a aspectos globales entre lo fisiológico, afectivo y mental. (Willems, 1981).

Este planteamiento permite evidenciar por una parte, una de las especificidades inherentes a la formación de los pedagogos, y por otra, la pertinencia de realizar un trabajo en el que la pedagogía musical y la psicología forman un equipo para abordar al ser. Antón Makárenko por ejemplo, considera que psicólogos y pedagogos comparten intereses y deben entrelazar sus investigaciones, puesto que sus objetos de estudio están indiscutiblemente ligados: mientras la psicología estudia al ser humano, la pedagogía se encarga de abordar la forma en que éste aprende. (Makárenko, 1969).

Si la pedagogía musical y la psicología trabajan de forma conjunta y pretenden basarse en el enfoque humanista, es pertinente que comiencen a compartir y a comprender varios conceptos. A continuación se desarrollan algunos de ellos, que además son útiles para entender por qué no se puede

reducir a las personas y a los procesos de aprendizaje, a factores únicamente intelectuales.

Un primer concepto a trabajar es el de aprendizaje intrínseco, término muy utilizado por Nordoff y Robbins (citado por Bruscia, 1999) autores cuyas ideas ya han sido citadas previamente. El aprendizaje intrínseco consiste en un proceso a través del cuál no se privilegia la adquisición de conocimientos y habilidades específicas, tanto como el desarrollo de la creatividad autorrealizadora del educando.

La creatividad autorrealizadora es aquella que surge de la personalidad, más que de un talento creativo especial; se manifiesta a través de aspectos de la vida referentes al mundo interno de la persona como lo son la emoción, el valor, la osadía, la libertad, la espontaneidad, la comunicación y la autoaceptación. Nordoff y Robbins consideran que entre los objetivos de la educación deben predominar aquellos que apuntan al aprendizaje intrínseco, pues estos se concentran en trabajar con los valores, en acompañar al estudiante a desarrollar formas efectivas de relacionarse consigo mismo, con el mundo y con otros. (Bruscia, 1999)

De acuerdo con estos autores, músico y educador especial respectivamente y precursores del método de la musicoterapia creativa, privilegiar el aprendizaje intrínseco en la educación artística, propicia lo que en psicología humanista se conoce como experiencia cumbre, concepto que Abraham Maslow (1970) define como un momento en el cuál las personas alcanzan un estado de consciencia y armonía consigo mismas y con el mundo. Este estado de consciencia tiene un poder tal, que permite por ejemplo que los artistas se sientan uno sólo con sus obras mientras las crean, o que quienes las escuchan experimenten esta misma unidad con lo percibido. (Humanismo y Conectividad, 2008)

Durante una experiencia cumbre se pierde en cierto modo la noción del espacio tiempo, se valora la parte de la realidad que la produce como algo bello, bueno y verdadero y el impacto es muy significativo, porque repercute la

vida de quien la alcanza en muchos casos generando aceptación del entorno, alegría, capacidad para percibir con mayor profundidad y sensibilidad a quienes le rodean y comunicarse con ellos. (Maslow, 1970) Estas experiencias son típicas de las personas que se autorrealizan, es decir, que alcanzan un nivel de trascendencia en el que pueden vivir en armonía con todo aquello que les rodea, desarrollar ampliamente sus potenciales y entender, asumir, aceptar y transformar la realidad según sea el caso. (Humanismo y Conectividad, 2008)

Ser una persona autorrealizada implica que las motivaciones que se tienen van más allá de la satisfacción de necesidades básicas –como el alimento, la eliminación y el sueño entre otras-. También implica que es más fácil discernir qué es lo verdadero y qué lo falso, que al igual que en las experiencias cumbres se puede sentir más felicidad, amor, comprensión, entrega y ser más autosuficiente, creativo y activo frente al pleno desarrollo del propio potencial humano. (Maslow, 1970)

Enlazando entonces todos estos conceptos, lo importante es entender que una pedagogía musical que trabaje de la mano de la psicología adoptando al enfoque humanista como base, necesita enfocarse en los potenciales, en el crecimiento intrínseco de las personas a través de la formación musical basada en valores, en el reconocimiento de las artes como herramienta poderosa para edificar no solamente músicos competentes, sino personas estructuradas que puedan llegar a autorrealizarse. Puede parecer muy nuevo todo esto en pedagogía musical, pero se presenta a continuación una clara evidencia de que en realidad no lo es tanto: con Willems y sus postulados se puede identificar un planteamiento muy cercano al de Nordoff y Robbins y al de Maslow, sólo que quizás usa otros términos, que por obvias razones se aproximan más a lo pedagógico y musical que a lo psicológico.

Se cita previamente la relación manifiesta desde la perspectiva de Willems entre ritmo y fisiología, melodía y afectividad, armonía y mente. Él sugiere, en su obra *El valor humano de la educación musical*, que es posible atestiguar partiendo de las actividades musicales, la existencia de cuatro tipos de consciencia diferentes: el primero es sensorial, material; el segundo es

rítmico, unidimensional, dinámico, motriz, biológico, fisiológico; el tercero es melódico, bidimensional, afectivo, animal; y el cuarto es armónico, tridimensional, mental, reflexivo, humano. (Willems, 1981; Willems&Podcaminsky, 1984)

Hasta este momento no es explícita la relación entre Willems, Maslow, Nordoff y Robbins, pero una vez se sume a esta conceptualización la explicación de lo que es la dimensión supramental, será evidente. Para Willems, sumar todas estas consciencias ya descritas, da como resultado una experiencia derivada de la percepción global, que se origina de una consciencia superior, llamada supramental. (Willems, 1981; Willems&Podcaminsky, 1984)

En otras palabras, los tipos de consciencia planteados por Willems forman una estructura que cuando es llevada a una máxima expresión, desarrolla un componente adicional, que vendría a ser la dimensión supramental. En esta dimensión, es donde la sensibilidad, el dinamismo y la inteligencia se fusionan y se experimenta un amor por lo bello, especialmente una apertura al mundo más allá de lo racional; todo esto, muy afín a lo que viven las personas que han tenido experiencias cumbre. (Willems, 1981; Willems&Podcaminsky, 1984)

Tanto la autorrealización y las experiencias cumbres como la dimensión supramental son conceptos que ponen de manifiesto el hecho de que las capacidades y potenciales humanos están en constante crecimiento y que mientras se realiza una actividad que implica relación, creación, consciencia, sensibilidad y expresión, como pasa con el arte, siempre cabe esperar que la forma en que se percibe el mundo cambie, y que con ella, cambie también la forma en que la persona se relaciona con él y consigo misma. La educación musical, al reconocer todo lo anterior, deja abierta la puerta al desarrollo humano, que ocurre, como se ha visto hasta ahora, de la mano con el desarrollo artístico.

Retomando a todos los autores que se han abordado, habría entonces que recordar que para que exista desarrollo, es preciso trabajar con la

estructura de las personas, es decir con su cuerpo, su mente y su afectividad, con sus motivaciones y habilidades. De este trabajo que abarca la totalidad, surgen resultados que pueden ir desde el crecimiento personal gradual subyacente al crecimiento artístico, hasta la autorrealización y las experiencias cumbres en términos de Maslow o el alcance de la dimensión supramental que citara Willems.

Cuando la música media entre la persona y su experiencia, de forma paralela a la educación musical como tal, plantea Willems, también ocurren procesos como el desarrollo de las que este pedagogo denomina facultades humanas y entre las cuáles se cuentan la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora. (Willems, 1981) Estas características no son sólo propias del ser humano, sino también de la concepción que el enfoque humanista tiene del mismo.

En este punto, se hace importante subrayar a favor del presente estudio, teniendo en cuenta que se habla de música y emoción dentro de un contexto pedagógico y aludiendo específicamente al docente, las palabras relacionadas a continuación: Desarrollar la sensibilidad afectiva, las emociones y los sentimientos exige una avanzada madurez pedagógica. Entiéndase entonces, que el docente necesita trabajar con todos los insumos que trae el estudiante: tanto sus conocimientos y su interés en adquirir más, como su mundo emocional, motivacional, sus ideas, impulsos creadores, todo lo que siente e intenta expresar a partir de lo que plasma en el qué hacer del día a día en el aula; (Willems, 1981) debe recibirlo, aceptarlo y responder con genuinidad e incondicionalidad tal como lo plantea el psicólogo Karl Rogers. (Rogers, 2008)

Una de las maneras de recibir todos esos insumos es yendo más allá de lo que NordoffRobbins (Citado por Bruscia, 1999) llaman comportamiento aparente. Si bien es cierto que este concepto se deriva de la musicoterapia creativa, el comportamiento aparente también se observa en los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula, pues es básicamente lo que el terapeuta, o en este caso el docente, pueden ver que el paciente o estudiante aprendió y no

aprendió por la forma en que opera frente al conocimiento específico que se está trabajando.

Ver más allá, plantean Nordoff y Robbins, implica tomar en cuenta las experiencias, emociones e impulsos que están mediando el mundo interno de la persona cuyo proceso se está acompañando, y es justamente para esto, para lo que Willems formula que es requerida la madurez docente. Es así entonces, como el hacer música de manera activa, ejerciendo cambios a voluntad en la música, implica la atención y el compromiso del ser personal tanto en niños como en adultos, desviando experiencias internas hacia el exterior, haciéndolas más accesibles para poder explorarlas. (Bruscia, 1999) Entre las tareas que supone para el docente este acompañamiento pedagógico capaz de responder al mundo interno, podrían citarse observar en profundidad lo que el estudiante expresa, respetarlo, aceptarlo, no juzgarlo; ayudarle a ver aquello de lo que de momento no sea plenamente consciente, darle vías posibles de simbolización y exteriorización.

Existen múltiples herramientas para apoyar la simbolización y la exteriorización del mundo emocional: el juego, la recreación de historias, el movimiento, la ejecución instrumental y vocal entre muchas otras. Una de las formas más efectivas de acompañar a expresar, es la creación en general, que de acuerdo con el enfoque humanista es una capacidad naturalmente instaurada en el ser humano cuya exploración y potenciación a través de la educación, puede suponer una herramienta fundamental para el bienestar, el desarrollo humano y la autorrealización misma. (Martínez, 1980)

Profundizando en la creación musical, es pertinente traer a colación los planteamientos del pedagogo musical canadiense Murray Schafer (1972) quien crea un método conocido como creativo experimental, que consta de tres componentes: el primer campo a explorar en este sentido, son los potenciales que poseen las personas para construir su propia música, el segundo, las posibles maneras de conocer los sonidos del ambiente a través de la técnica llamada paisaje sonoro para convertirlos posteriormente en música y finalmente, el tercero, la creación armoniosa resultante del trabajo conjunto de todas las artes. El aspecto de interés en este punto, es el primero de los tres,

pues Schafer hace una invitación a la exploración de las capacidades creadoras, que debe darse como un proceso en el que docente y estudiante observan juntos lo que va ocurriendo en el aquí y ahora, a través de lo que el estudiante construye y de los juicios que él mismo va haciendo de sus resultados obtenidos, los cuáles, sumados a la retroalimentación que recibe del docente, son los que guían el desarrollo de potenciales. (Schafer, 1972)

Se aborda previamente el concepto de creatividad autorrealizadora, pero en este punto, es importante volver a hablar de creatividad, esta vez para clarificar el concepto y las implicaciones que supone para los educandos, y sobre todo para retomar la idea de que privilegiarla, es una de las maneras más provechosas de descubrir y desarrollar todos esos potenciales de los que habla Schafer. De acuerdo con Esquivias (2004), existen en las ciencias humanas múltiples formas de definir la creatividad, pese al reciente interés que ha surgido en torno a ella. Al respecto esta autora recuerda varias definiciones de creatividad con base en las conceptualizaciones de varios autores que es preciso reconocer por su importancia conceptual y práctica como son:

May (1959): es el encuentro del hombre intensamente consciente con su mundo. Fromm (1959): no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas, sino una actitud que puede poseer cada persona. Rogers (1959): es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida. Mac Kinnon (1960): responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo, a través de patrones únicos y originales. Barron (1969): es la habilidad del ser humano para traer algo nuevo a su existencia. Sillamy (1973): es la disposición para crear que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades. (Tomado de Esquivias, 2004)

Algunos de los elementos que estas definiciones tienen en común son la alusión a la inherencia del crear a la condición humana, la creación vista como un proceso que da origen a un resultado, el carácter original de lo creado que se deriva de la unicidad del individuo y la relación con las potencialidades humanas en desarrollo. Esto en conjunto sugiere que crear es ser, expresar y

también es crecer, conforme crece la consciencia de lo que se siente, del entorno, de lo que se desea y de nuevo, de esos potenciales con los que se cuenta.

La psiquiatra norteamericana Sue Jennings, plantea en su obra *La terapia creativa* (1979), que la creatividad, antes que un resultado final artístico, supone todo un proceso que puede estar relacionado con una forma de obrar en la vida, no necesariamente ligada a las artes. Esta forma de actuar puede expresar la búsqueda y la necesidad del hombre de hallar un sentido, quizá por el hecho de ir más allá de lo que ya ha sido creado; por estas razones, la autora afirma que la creatividad hace parte integral del proceso de crecimiento personal.

Uno de los elementos más valiosos con los que cuentan los docentes de música para propiciar el desarrollo activo de la creatividad en sus estudiantes, es la improvisación. Esa forma libre y espontánea de hacer música con la voz, el cuerpo y demás instrumentos posibles, que permite al estudiante ser quien es y hacerse presente en el espacio y el tiempo de manera auténtica.

Independientemente de que la improvisación ocurra como actividad global, o se lleve a cabo en cada una de las unidades disponibles: improvisación rítmica, melódica o armónica, ratifica su valor humano al abarcar lo que Willems (1981) denominara el polo material (técnica, sonido, ritmo premusical) y el polo espiritual (inspiración, entusiasmo, estado anímico). Esto puede interpretarse como que la improvisación es un trabajo que potencia las habilidades musicales, pero que además, permite que el mundo emocional del educando se ponga de manifiesto.

Por otra parte, para Dalcroze, el significado que cobra la improvisación en su método creado para la enseñanza y la expresión de la música a partir del movimiento corporal, con demostrados resultados y beneficios a nivel de desarrollo corporal, auditivo, cognitivo y de bienestar interior, está dado en que permite en el individuo la síntesis de experiencias, dándole a este una mayor capacidad de libre expresión emocional a través de su cuerpo (Del Bianco, 2007) y también por supuesto, por el hecho de permitirle desarrollar con

eficacia la imaginación y la escucha. (Rodríguez, 2010) Siguiendo con la improvisación rítmica, aquella que musicalmente utiliza elementos como la velocidad, la dinámica, la intensidad, entre otros, y en aspectos inherentes a la persona pone de presente la confianza, la expresividad libre y el autocontrol, solo por mencionar algunos, se ha visto que abre el acceso a la vida interior, a los anhelos y esfuerzos de cualquier persona y es además la expresión activa y directa del sentimiento y la emoción (Jennings, 1979), no suponiendo con esta destacada acción del trabajo rítmico, que la improvisación que sí incluye el factor tono, no llegue a lograr el mismo efecto.

Esta técnica de las prácticas musicales, ofrece un nuevo y reconfortante medio de comunicación, especialmente cuando resulta amenazador, inútil, doloroso y hasta frustrante el hecho de expresarse solo con palabras. En este nuevo canal de comunicación donde el objetivo supremo radica en explorar y desarrollar las relaciones, con uno mismo, con el interlocutor o con el grupo, se llega a facilitar la revelación y aceptación de debilidades o defectos y la revelación de fortalezas y cualidades, para este último caso, situación que puede redundar en incremento de la estima propia, al descubrir con asombro cualidades como la inventiva (Jennings, 1979).

La improvisación entonces tiene la ventaja de que se pueden explorar todos los componentes de la música de manera clara, práctica, abierta, integrada o por fracciones; mientras se van generando patrones de comunicación al interior del grupo, entre estudiantes y docentes o entre pares, entre cada persona consigo misma y su mundo interno. El docente sugiere la pauta o la crean los estudiantes, pero el valor de la actividad, reside en la posibilidad de dejar fluir lo que está adentro y de transformarlo en sonido, de afianzar los vínculos en el aula y de potenciar la capacidad para crear y transformar la música.

No es azar que se haya dejado el concepto de improvisación, como un insumo para concluir este apartado. Es una forma de reunir las prácticas artísticas y específicamente musicales, los conceptos humanistas como la libertad y la creatividad y la vivencia emocional, como una experiencia interior que puede ser exteriorizada si se encuentra una vía para lograrlo.

Estas páginas no alcanzan a abarcar la totalidad de la relación entre la educación musical, la psicología humanista y la emoción, sin embargo, intentan recoger algunos de los aspectos más significativos de la misma. De acuerdo con Martínez (1980), el estudio de procesos musicales complejos, como lo es la creación artística, tanto con fines estéticos como autorrealizadores, caracterizados así desde la óptica de la psicología cognitiva, aquella que se estructura valiéndose de conceptos de la ciencia computacional, de la ciencia de las comunicaciones y de la neurociencia "fisiológica", pone de manifiesto la insuficiencia de estos medios para explicar dichos procesos

En respuesta a ello, la psicología humanista, trae todos estos conceptos que se intenta explicar aquí, que han sido tomados y enriquecidos por disciplinas tales como la música terapia creativa: autorrealización, creatividad, aprendizaje intrínseco, potencialidades humanas y demás, configuran ese nuevo mundo y esa nueva forma de educar que convierte a la música, no sólo en una disciplina artística, sino en una forma de expresarse, transformar la realidad y la vida misma.

Vivir las emociones, los deseos, las motivaciones y los aprendizajes, no es algo que se logre exclusivamente a través de la dimensión intelectual, por eso, dice el enfoque humanista, que existe una sabiduría inherente al ser humano, que lo hace más sabio que su intelecto mismo. (Martínez, 1980) Si la música es una forma de vivir, y se enseña partiendo de lo que aquí se ha expuesto, es posible que no solo emerjan excelentes músicos, sino también, personas que sepan vivir, siguiendo esa tendencia natural a la salud que enseña la psicología humanista.

Para terminar, es importante aclarar que no se pretende que los pedagogos asuman el rol de psicólogos y los psicólogos el de los pedagogos; sino más bien, que sea explícita la relación entre pedagogía musical, psicología humanista y emoción, que este proyecto permite vivenciar, tal como lo evidencia la metodología y los resultados del mismo. Tanto el pedagogo musical como la psicóloga del equipo, asumen funciones específicas, que en

conjunto, se nutren de toda la información aquí consignada, teniendo como principal objetivo siempre, acompañar a las personas a ser, a sentir y a expresar, haciendo eso que según la experiencia vivida, todas pueden hacer: música.

Capítulo III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se procede a explicar de manera detallada, el desarrollo metodológico escogido, a través del planteamiento y aplicación de sus fases de desarrollo. Previamente, se parte de la elaboración de un plan de acción que tiene su desarrollo con la descripción y análisis de los resultados en cada una de las fases propuestas

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

Esta investigación tiene un enfoque exploratorio, es decir que se concentra en examinar el efecto de la música en las personas con leucemia mieloide crónica, un tema que no ha sido abordado propiamente. De acuerdo con la revisión literaria preliminar se encuentra que la música se ha empleado como recurso terapéutico únicamente y que muchas patologías se han beneficiado de ella; sin embargo la música fuera del contexto terapéutico no parece haber sido estudiada como medio de expresión emocional y por consiguiente tampoco lo ha sido en relación con la condición médica que presentan las participantes de este estudio, y menos aún, en un contexto pedagógico. (Hernández, Fernández Y Baptista, 1997)

Los estudios exploratorios permiten recopilar información acerca de un fenómeno del que no se tiene mayor información o conocimiento, encontrar hallazgos que posibiliten la posterior realización de una investigación aún más completa y sugerir postulados verificables mediante futuros estudios. Este tipo de investigación resulta sumamente pertinente pues el objeto de estudio en cuestión, no ha sido abordado en profundidad y por consiguiente puede aportar información al respecto a profesionales de la psicología y la pedagogía que en un futuro puedan estar interesados en abordar esta temática, ya sea para documentarse o para enriquecerla. (Hernández, Fernández Y Baptista, 1997)

En conclusión, el investigador inmerso en un estudio exploratorio trabaja bajo estructuras más flexibles que las que subyacen a los estudios descriptivos o explicativos, pues está siempre abierto a observar y aprovechar tantas

características como el fenómeno permita observar, más que explicarlas. Esta flexibilidad supone a la vez más riesgos, tiempo y paciencia por parte del investigador. (Hernández, Fernández Y Baptista, 1997).

Así mismo, se plantea que este estudio se encuentra inscrito dentro de la investigación cualitativa, aquella que como su nombre lo indica, describe las cualidades de un fenómeno, todas las que se descubran de acuerdo a la realidad que se está observando, más que de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en dicho fenómeno.

En razón a que en investigaciones cualitativas se habla de entendimiento en profundidad y no de exactitud, este método se encarga principalmente de generar teorías e hipótesis y No suele basarse en comprobar las consiguientes teorías ni las hipótesis. (Mendoza, s.f)

El estudio aquí desarrollado entonces, es de corte cualitativo por tener características tales como la de que los facilitadores establecen interacción con la población objetivo de estudio, analizando y comprendiendo a las personas y los fenómenos que convocan, desde la perspectiva de los sujetos y los fenómenos, no desde los prejuicios de los facilitadores, y muy especialmente en concordancia con el enfoque humanista de la psicología, por considerar el fenómeno como un todo.

3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La presente investigación se vale de fuentes de recolección de información, producto de la participación de las integrantes interesadas de la Fundación Colombiana de Leucemia y linfoma, y además apropiadas para el enfoque exploratorio de la investigación, desde una mirada humanista, las cuales contienen la descripción de las actividades y la consiguiente observación de las respuestas de quienes hacen parte de la relación música y emoción. Dichas fuentes son las siguientes:

3.2.1 Encuesta de interés

La encuesta de interés es un instrumento diseñado con el fin de conocer el nivel de motivación de la población objetivo, frente a la posibilidad de participar en los talleres. Así mismo, las preguntas que la integran, pretenden identificar algunas de las características generales de las personas interesadas, comprendiendo variables tales como género, edad, diagnóstico, tendencias musicales, entre otros aspectos.

Por otra parte, el instrumento es una aproximación diagnóstica a los aspectos emocionales de la posible muestra, así como también, un insumo para el complemento del posterior diseño de los talleres, teniendo en cuenta que se abordan las preferencias de los participantes potenciales frente a las actividades artísticas y musicales.

3.2.2 Autorreporte

El autoinforme o autorreporte, puede ser considerado como una derivación de la auto-observación y se refiere a la información verbal que un individuo proporciona sobre sí mismo o sobre su comportamiento (Labrador, Cruzado&Muñoz, 1998).

Para el enfoque humanista de la psicología, la experiencia personal es penetrar intensamente la vida misma, es el análisis y la aplicación de la verdad

existencial. Cada uno lleva dentro de sí la posibilidad de ser el mismo, de transformarse positivamente y de expresar su experiencia. Por consiguiente ¿el autorreporte que busca? Medir subjetivamente si el proceso musical-psicológico le sirvió o no tiene validez (Rincón, 2013).

Ahora bien, para darle mayor consistencia, al hacer parte de una investigación, es conveniente estructurar la elaboración del autorreporte, ya que a la vez puede ser parte de una metodología para recoger la información que relate los alcances y beneficios que tuvo el proceso interdisciplinar (Rincón, 2013).

En conclusión, el autorreporte es una herramienta válida, donde es importante tener en cuenta que en el marco de la investigación es necesario definir claramente las categorías de análisis que se evaluarán, las cuales deberán definirse con base en el marco teórico del humanismo (Murillo, 2013)

3.2.3. Diarios de campo

El diario de campo es un instrumento en el cuál se detallan tanto las actividades realizadas, como la reacción de cada participante frente a ellas. Se abordan tanto los aspectos musicales y pedagógicos, como los psicológicos y se construye de forma narrativa desde lo netamente descriptivo. No contiene análisis, pues estos se realizan en un apartado posterior de forma independiente.

3.3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

De un total de 21 encuestas de interés y caracterización repartidas, sólo 11 son diligenciadas. Al interior de esta muestra inicial, las 11 personas manifiestan interés en participar en el proceso, pero únicamente tres de ellas tienen la disponibilidad de tiempo para asistir a los talleres, pues las demás deben atender diversos compromisos de tipo laboral, familiar o médico en los horarios que se designan para los encuentros.

Tras el proceso de identificación de las personas interesadas, se constituye entonces el grupo de participantes, siendo Claudia, Gloria y Sol, quienes pasan a vivenciar el proceso propuesto por los investigadores. Vale aclarar que la identidad real de las participantes ha sido modificada en razón al carácter confidencial del estudio. De acuerdo a los datos diligenciados, aparecen en la ilustración uno sus perfiles.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PARTICIPANTES			
NOMBRE	SOL	CLAUDIA	GLORIA
EDAD	54 años	52 años	43 años
DIAGNÓSTICO	Leucemia Mieloide crónica	Leucemia Mieloide crónica	Leucemia Mieloide crónica
TIEMPO DE TRATAMIENTO	4 años	1 año	3 años y medio
NIVEL DE ESCOLARIDAD	5 semestres de idiomas	Profesional	Desconocido
FAMILIAR INVOLUCRADO EN EL PROCESO	Hija	Nieto de 6 años	Sus 3 hijos una niña de 10 años y dos varones de 6 y 17 años.
CONOCIMIENTOS MUSICALES PREVIOS	Ninguno	Integró la tuna universitaria como intérprete de la pandereta.	Algunos acercamientos al canto durante la infancia.

Ilustración 1

3.4. PLAN DE ACCIÓN.

Se realizan seis talleres para la población objetivo y están planteados para ser llevados a cabo a través de tres fases distintas:

La primera fase, denominada **Fase Sensorial**, está constituida por dos talleres, cuyo principal objetivo es lograr que los participantes desarrollen una mayor consciencia de la información que sus sentidos les brindan, trascendiéndola a la dimensión emocional teniendo como punto de enlace

aspectos como los recuerdos, las asociaciones, los aprendizajes previos y la historia de vida.

Esta fase, es además un componente que permite detectar aspectos del estado emocional de los participantes de manera tácita y autónoma. El hacerlo de forma explícita podría generar rechazo por las actividades y prevención ante los facilitadores, ya que se presume que puede resultar igualmente negativo el hecho de remover agresivamente la expresión emocional, como el hecho de no generar inquietudes a este nivel.

La segunda fase, **Fase expresiva**, se llevará a cabo también en dos talleres que se concentran en movilizar la expresión de las emociones que habiendo leído el grupo en la fase previa y habiendo contrastado la información de la encuesta de interés en lo concerniente al tema emocional, parecen ser las más importantes para los participantes.

En este momento del proceso, el papel del hacer música será visto con mayor claridad e intensidad, pues las actividades se orientan a que cada persona logre exteriorizar espontáneamente y sin mayor elaboración sus emociones, a través del canto, la escucha activa, la improvisación, los juegos musicales, la socialización dirigida de experiencias emotivas influenciadas por la música y el acercamiento constante a nuevas formas de producir sonidos que les permitan explorar como se sienten y también, lo puedan exteriorizar.

La tercera fase, **fase creativa**, está diseñada para aplicarse durante dos talleres. Es la fase, quizás, más importante del trabajo, pues permitirá que los participantes plasmen en creaciones musicales sencillas sus emociones.

El humanismo plantea que la persona es capaz de crear y de simbolizar, de modo que en este punto, la fabricación de instrumentos, la composición y todas las vías que la música ofrece para dar forma audible a los mundos internos, se tomarán como herramientas.

Desarrollo del Plan de Acción

A. FASE SENSORIAL

Taller uno

Actividad 1: Presentación del trabajo.

Objetivos:

- Dar a conocer la propuesta de trabajo.
- Acordar con las asistentes, aspectos logísticos y de contenido en el proceso.

Proceso: Los talleristas dan la bienvenida a las asistentes de forma cálida y les explican de que se trata el trabajo, teniendo presente la invitación a vivir plenamente el disfrute o quizá alguna incomodidad en el proceso. Igualmente tienen cuidado de no hacer comentarios que vulneren su intimidad. Así mismo y preferiblemente al concluir la jornada, se les exponen las reglas de respeto, cumplimiento, confidencialidad y se aprovecha el espacio para que las asistentes manifiesten sus inquietudes y expectativas.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: Aula de clase musical y sillas.

Actividad 2: Presentación de las asistentes y de los facilitadores.

Objetivos:

- Sumergir al grupo desde el primer momento, en una ambiente musical.
- Compartir las asociaciones que suscita la música en las participantes.
- Respalda la fase inicial de diagnóstico emocional de las participantes.

Proceso: Mediante el sonido o la canción que según ellas las identifica, la cual puede ser reproducida o cantada, cada asistente se presenta formalmente ante

el grupo plasmando su sentir, su ser y en general su dimensión inmaterial desde la música.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: Aula de clases, letra de las canciones, guitarra y reproductor de música.

Actividad 3: Concientización del sentido del tacto.

Objetivos:

- Profundizar el nivel de conciencia con respecto a la información que el sentido del tacto brinda.
- Generar una reflexión en torno al uso que cada usuaria está haciendo del sentido del tacto.
- Direccional la reflexión hacia el mejoramiento del uso del sentido en cuestión.

Proceso: Una vez vendados o simplemente cerrados los ojos de las asistentes, con el fin de realizar una verdadera exploración táctil, se organiza el grupo por parejas y mediante el contacto de sus manos cada una imita la figura que su par realiza con las suyas.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales: Vendajes y reproductor de música.

Actividad 4: Concientización visual.

Objetivos:

- Profundizar el nivel de conciencia con respecto a la información que el sentido de la vista brinda.
- Generar una reflexión en torno al uso que cada usuaria está haciendo del sentido de la vista.

- Direccionar la reflexión hacia el mejoramiento del uso del sentido en cuestión.

Proceso: Una vez retirados los vendajes de los ojos, de haber manifestado las usuarias la intención de taparlos, se busca hacer un paralelo entre el hecho de ver y el de observar con una actividad grupal en donde cada asistente escoge un sonido de su invención, que puede ser producido con un objeto o parte de su cuerpo. Luego se elige una directora musical que con su mirada y sin usar ninguna instrucción verbal invita a cada una de sus compañeras a producir el sonido que tenga o a dejar de hacerlo sonar respectivamente.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: los objetos elegidos por cada participante.

Actividad 5: Concientización olfativa y gustativa.

Objetivos:

- Profundizar el nivel de conciencia con respecto a la información que los sentidos del olfato y el gusto brindan.
- Generar una reflexión en torno al uso que cada usuaria está haciendo de los sentidos del olfato y del gusto.
- Direccionar la reflexión hacia el mejoramiento del uso de los sentidos en cuestión.

Proceso: Nuevamente se invita a las asistentes a cerrar sus ojos y a manera de ensueño dirigido, la psicóloga del grupo de facilitadores les lleva a por un viaje imaginario en donde se privilegia la evocación de olores y sabores. A continuación, ya tras abrir los ojos, se les invita a escuchar una canción, referente de cómo las sensaciones olfativas pueden convertirse en obra de arte.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales: Reproductor de música

Actividad 6: Cierre y socialización.

Objetivos:

- Conocer las vivencias individuales y grupales en relación con el taller.
- Detectar el nivel de motivación generado por las actividades.

Proceso: En esta actividad, tras asignar la tarea para realizar en casa y traer la siguiente sesión, consistente en escribir una pequeña creación literaria inspirada en los aromas, cada participante comparte su experiencia en las actividades con el resto del grupo, haciendo énfasis en la pregunta ¿cómo te sentías cuando llegaste y cómo te sientes ahora? Posteriormente, se conducen preguntas reflexivas adicionales dependiendo de lo que cada una exprese y de esta manera, agradeciendo a las asistentes su presencia y participación, se concluye el taller.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales: aula de clase.

Taller 2

Actividad 1: Retroalimentación y reforzamiento de la sesión anterior

Objetivos:

- Conocer el nivel rítmico de las asistentes.
- Explorar posibilidades sonoras de los instrumentos de percusión.
- Aprender aspectos técnicos de ejecución instrumental.

Proceso: Se ubican en el salón instrumentos de percusión de fácil ejecución, luego se les insta a que los exploren libremente. Cada una elige un instrumento y recibe la instrucción de buscar tres sonidos diferentes que pueda producir.

De acuerdo a las características y al desempeño de las asistentes con su instrumento, se aprovecha el momento para enseñar aspectos como De qué manera se ejecuta y cual suele ser su rol en los conjuntos donde se usa, entre

otros aspectos del interés de las usuarias y necesarios para la buena utilización del elemento musical. Para redondear esta primera franja, se repite el ejercicio de concientización visual planteado la sesión previa.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Aula de música, marimba, maracas, Cabaza, chucho.

Actividad 2: Revisión del trabajo en casa.

Objetivos:

- Propiciar tareas de concientización del sentido del olfato.
- Estimular la capacidad de conciencia y simbolización de las asistentes.
- Hacer que la experiencia de percepción, trascienda a una vivencia más profunda de lo habitual.

Proceso: Se invita a las usuarias a compartir sus escritos, acerca de los aromas, y sus experiencias, pensamientos, ideas y todo tipo de introspecciones surgidas durante su realización.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: Aula de música, creaciones literarias hechas en casa.

Actividad 3: Concientización cinestésica y vestibular.

Objetivos:

- Profundizar el nivel de conciencia con respecto a la información que los sentidos Cinestésico y vestibular brindan.
- Generar una reflexión en torno al uso que cada usuaria está haciendo del sentido cinestésico y vestibular.
- Direccional la reflexión hacia el mejoramiento del uso del sentido en cuestión.

Proceso: Se realiza una actividad consistente en ejecutar movimientos corporales al son de una ronda infantil, generando conciencia en los

participantes acerca de las posturas y movimientos de su cuerpo, equilibrio y manejo del espacio.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales: Aula dispuesta para el movimiento.

Actividad 4: Concientización auditiva:

Objetivos:

- Profundizar el nivel de conciencia con respecto a la información que el sentido de la audición brinda.
- Generar una reflexión en torno al uso que cada usuaria está haciendo del sentido de la audición.
- Direccional la reflexión hacia el mejoramiento del uso del sentido en cuestión.

Proceso: Se les explica a las asistentes la dinámica del dictado musical a realizar, posteriormente el grupo escucha activamente los audios a utilizar, dándole valor especial a los comentarios hechos sobre los sonidos para luego identificar las características principales de cada audio y finalmente nominarlo. Una vez cumplidos los 3 pasos básicos de la discriminación auditiva, escucha activa, caracterización y nominación, se realiza el dictado comenzando por 5 reproducciones con una duración de 30 segundos por audio, para que las usuarias anoten el orden correcto de cada secuencia y observando su evolución, se incrementa o disminuye el nivel de dificultad.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: Reproductor de música, sonidos a reproducir.

Actividad 5: Cierre y socialización.

Objetivos:

- Conocer las vivencias individuales y grupales en relación con el taller.

- Detectar el nivel de motivación generado por las actividades.
- Elegir la canción grupal.

Proceso: En esta actividad, cada participante comparte su experiencia en las actividades con el resto del grupo, haciendo énfasis en la pregunta ¿cómo te sentías cuando llegaste y cómo te sientes ahora? Posteriormente, se conducen preguntas reflexivas adicionales dependiendo de lo que cada una exprese, se selecciona la canción representativa del grupo para comenzar a trabajarla en la siguiente sesión y de esta manera, agradeciendo a las asistentes su presencia y participación, se concluye el taller.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales: aula.

B. FASE EXPRESIVA

Taller 3

Actividad 1: La respiración

Objetivos:

- Medir la capacidad respiratoria de las participantes.
- Aprender los fundamentos de la respiración para el canto.
- Mejorar la capacidad respiratoria de las participantes.

Proceso: Se realiza un calentamiento sencillo que primero involucra trabajo respiratorio a manera de aprovechamiento de la capacidad respiratoria, para su uso en el canto y en procesos de centramiento mental y relajación, observando en el facilitador los tres parámetros esenciales de la práctica: la inspiración nasal, la expansión del vientre y la no elevación de los hombros en la toma de aire. Las asistentes se concentran en seguir correctamente en términos de tiempo los 3 momentos de la secuencia dada por el profesor, 4 segundos de inhalación, 2 segundos de retención y 6 segundos para la exhalación. De acuerdo al comportamiento de las asistentes en cada momento de la

secuencia, esta se varía buscando mejorar la calidad de cada uno de los momentos y sincronizando el ejercicio en el grupo.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Aula de clases.

Actividad 2: Aproximación a la técnica vocal a partir del montaje de la canción
Un beso y una flor

Objetivos:

- -Explorar el aparato respiratorio en función del canto.
- Afianzar el sentido de pertenencia hacia el grupo.

Proceso: Se ubica el tono más apropiado para que las asistentes canten, acto seguido Valiéndose de la melodía de la canción elegida, las asistentes cantan con una vocalización y se precisa la melodía de los fragmentos desafinados utilizando los glissandos.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: Guitarra, audio de la canción y reproductor de música con parlantes.

Actividad 3: Expresión emocional desde la evocación

Objetivos:

- Evocar momentos en los que se han experimentado cada una de las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, sorpresa, miedo y asco).
- Hacer conciencia de la información del cuerpo al momento de expresar las emociones.

Proceso: En grupo e individualmente, se pasa a la lectura de la letra jugando con entonaciones habladas haciendo metáforas con las 6 emociones básicas rabia, tristeza, miedo, sorpresa, alegría y asco, proyectando, si estuviera sintiendo alegría ¿cómo leería el texto?

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: copias de la letra de la canción.

Actividad 4: Expresión emocional desde el canto.

Objetivos:

- Motivar a las integrantes a que canten solas.
- Indagar sobre las emociones suscitadas al cantar.

Se procede a cantar la canción con texto y letra. Durante el montaje, el profesor insiste en que las cantantes sigan las instrucciones, por sus gestos y por los parámetros musicales más que por instrucciones verbales. Se insta a cada una de las asistentes a que cante sola, para luego indagar sobre las emociones suscitadas.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Guitarra, audio de la canción, reproductor de música con parlantes.

Actividad 5: Cierre y socialización.

Objetivos:

- Conocer las vivencias individuales y grupales en relación con el taller.
- Detectar el nivel de motivación generado por las actividades.

Proceso: En esta actividad, cada participante comparte su experiencia en las actividades con el resto del grupo, haciendo énfasis en la pregunta ¿cómo te sentías cuando llegaste y cómo te sientes ahora? Posteriormente, se conducen preguntas reflexivas adicionales dependiendo de lo que cada una exprese, se asigna la tarea, que consiste en practicar ejercicios de respiración, diciendo los días de la semana tantas veces como sea posible con una única inspiración; y de esta manera, agradeciendo a las asistentes su presencia y participación, se concluye el taller.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales: aula.

Taller 4

Actividad 1: Ejercicios de calentamiento físico.

Objetivos:

- Disponer el cuerpo para una buena ejecución posterior del canto.
- Aprender ejercicios de estiramiento y relajación muscular saludables.
- Aprender técnicas de oxigenación corporal.

Proceso: Para distensionar los músculos del cuello, la espalda y los hombros, se invita a las participantes a realizar una serie de ejercicios observando e imitando al docente. Se hacen por ejemplo círculos llevando el mentón al pecho, al hombro derecho, luego la cabeza hacia atrás abriendo la boca, y luego de nuevo con el mentón sobre el hombro izquierdo y en el centro para repetirlo varias veces, entre otros ejercicios.

Actividad 2: calentamiento vocal con la técnica de tonick.

Objetivos:

- Vivenciar el movimiento del sonido vocal.
- Explorar nuevas formas de emisión vocal.
- Estimular la audición interna y externa.

Proceso: Primero cada asistente ubica un sonido suficientemente diferente a los de las demás y que no le genere mayor dificultad al emitirlo. Se ponen de espaldas todos los presentes pero unidos por sus hombros, mientras siguen las instrucciones del director de la actividad, quien hace que masquen el sonido a manera de saborización de un alimento para luego tratar de direccionarlo a donde se les pida, al mismo tiempo que se les solicita mucha atención con las variaciones del sonido que igualmente les irá indicando. Por último se realiza una socialización donde se indaga por las características del sonido propio y el de las compañeras.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: Aula de clases.

Actividad 3: continuación montaje vocal.

Objetivos:

- Mejorar la afinación en la canción Un beso y una flor.
- General una reflexión en torno a la importancia de la expresión emocional en la realización artística.
- Apropiarse del componente emotivo de la canción para mejorar su interpretación.

Proceso: se canta la canción con los facilitadores y las participantes, haciendo pausas para pulir la afinación en los fragmentos para los que sea preciso afianzarla. Luego se toma el texto de la canción y se lee, tratando de reflexionar acerca de la intención del autor al escribirla, intentando ponerse en su lugar e interpretar la totalidad de la obra de la forma en que se asume que él lo haría.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Guitarra, copias de la letra de la canción.

Actividad 4: Conversación rítmica.

Objetivos:

- Propiciar un espacio de expresión espontánea.
- Explorar y desarrollar las relaciones con uno mismo, el interlocutor y el grupo, desde la música.
- Sintonizarse con el estado rítmico interno de las asistentes.
- Usar elementos propios del ritmo como velocidad e intensidad.

Proceso: Aprovechando la construcción misma del bongó con su par de tambores unidos, se les explica a las usuarias que se trata de dialogar por

parejas en dicho instrumento, especificándoles que las reglas del juego son no usar la voz y que se puede tocar en el tambor del compañero, haciendo énfasis en el hacer del repiqueteo en los tambores su propia expresión oral.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: Bongó, base de bongó y cillas sin descansa brazos.

Actividad 4: Improvisación rítmica instrumental del cómo me siento:

Objetivos:

- Explorar sonoridades y posibilidades de diferentes instrumentos.
- Detectar afinidades por algún instrumento en especial.
- Expresar el estado de ánimo en el aquí y el ahora.
- Ampliar el nivel de conciencia expresiva, mediante la práctica musical.

Proceso: Primero se orientan las indicaciones hacia la intencionalidad de que las usuarias procuren identificar y reconocer ante sí mismas sus emociones, cualesquiera que estas sean. Luego se les invita a explorar los instrumentos y a que se dispongan a realizar su improvisación con él o con los instrumentos que mejor les ayuden a mostrar a sus compañeras lo que sienten. A narrar con los sonidos de los instrumentos la experiencia que están vivenciando a nivel emocional en el momento presente.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: Bongó, marimba, chucho, güiro, claves, entre otros.

Actividad 5: Cierre y socialización.

Objetivos:

- Conocer las vivencias individuales y grupales en relación con el taller.
- Detectar el nivel de motivación generado por las actividades.

Proceso: En esta actividad, cada participante comparte su experiencia en las actividades con el resto del grupo, haciendo énfasis en la pregunta ¿cómo te

sentías cuando llegaste y cómo te sientes ahora? Posteriormente, se conducen preguntas reflexivas adicionales dependiendo de lo que cada uno exprese y de esta manera, agradeciendo a las asistentes su presencia y participación, se concluye el taller.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales: aula.

C. FASE CREATIVA

Taller 5

Actividad 1: Revisión del trabajo respiratorio

Objetivos:

- Observar los progresos y dificultades del trabajo respiratorio.
- Corregir los errores detectados.

Proceso: Se les llama a las asistentes a participar de una pequeña competencia, donde muestran los progresos con la capacidad respiratoria, observando cuál de ellas acumula más repeticiones de los días de la semana con una sola toma de aire. Acto seguido los facilitadores corrigen las posibles malas aplicaciones en la realización del ejercicio.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Aula de clases.

Actividad 2: Creación oral

Objetivos:

- Estimular la creatividad
- Detectar las habilidades de improvisación creativa de las asistentes.

Proceso: Ubicado el grupo en un círculo, los facilitadores explican la dinámica de invención de un cuento en común consistente en hacer una cadena de la historia, donde cada persona es un eslabón que agrega situaciones nuevas a la situación que propuso su compañero que le antecede y donde los facilitadores ubicados juntos uno al lado del otro, comienzan la actividad.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: Aula de clases, sillas.

Actividad 3: Musicalización del cuento

Objetivos:

- Propiciar un espacio de desarrollo creativo
- Dirigir el impulso creativo hacia un objetivo específico
- Orientar la acción creativa en tareas de producción sonora

Proceso: A manera de explicación, los facilitadores hacen una muestra de la actividad la cual consiste en ponerle música a la historia que uno de ellos narra, utilizando los instrumentos traídos a la clase. La asignación de turnos la realiza el facilitador que no está narrando.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: instrumentos efectistas y de percusión menor.

Actividad 4: Socialización cantada

Objetivos:

- Utilizar la creatividad de las usuarias para conocer y compartir las vivencias del taller
- Aprovechar la creatividad musical de las usuarias para conocer sus vivencias en el taller
- Propiciar un encuentro entre la capacidad de crear y la emoción y el pensamiento crítico

Proceso: Uno de los facilitadores toma la palabra para indicar que se va a realizar como en todas las actividades efectuadas hasta el momento, un espacio de puesta en común de sus impresiones; pero esta vez se debe hacer con voz cantada y para ello el facilitador muestra sus impresiones y o preguntas, de forma cantada improvisando o adaptando una melodía a un nuevo texto. Luego se deja a voluntad del grupo quien es el siguiente participante.

Tiempo: 15 minutos.

Materiales: Aula de clases, sillas.

Actividad 5: Asignación de la tarea del regalo musical:

Objetivos:

- Propiciar un espacio para el encuentro individual con el impulso creativo.
- Permitir la manifestación abierta del vínculo y la gratitud al interior del grupo.
- Depositar cargas emotivas en manifestaciones musicales creativas.

Proceso: se escriben en pequeños papeles los nombres de las participantes y los facilitadores. Se mezclan todos en un recipiente y a continuación cada miembro del equipo extrae uno sin que nadie más conozca su contenido.

Se les da la instrucción de crear un regalo musical para dar a la persona cuyo nombre aparece en su papel y traerlo para la próxima clase como señal del vínculo que existe entre todos y de la gratitud que se ha forjado a través del compartir y el proceso.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales: hoja de papel, tijeras, esferos y un recipiente para mezclar.

Taller 6

Actividad 1: Construcción de un instrumento.

Objetivos:

- Emplear la capacidad creativa en la construcción de un elemento tangible y de uso musical
- Generar conciencia acerca de las múltiples posibilidades de crear sonidos musicales
- Observar los niveles de recursividad de las usuarias

Proceso: Se dan 10 minutos, para que las integrantes del taller realicen un instrumento musical buscando materiales propios de la naturaleza o de desecho encontrados en el lugar. Una vez realizado el instrumento, se reúne el grupo y se muestra el cómo y el con qué se hizo la creación, además se le hace sonar y se le asigna un nombre.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: elementos encontrados por las participantes en el entorno.

Actividad 2: Encadenamientos melódicos**Objetivos:**

- Realizar correctamente preguntas y respuestas melódicas
- Aprender el concepto de frase musical desde la audición y la entonación
- Propiciar momentos de creatividad
- Fortalecer las habilidades de atención y escucha
- Integrar colectivamente los discursos de improvisación melódica

Proceso: Ubicado el grupo en círculo, un facilitador explica la dinámica consistente en realizar melodías con la voz, con laleo por ejemplo, procurando siempre hacer juegos de pregunta respuesta con el compañero del lado y luego con todos los compañeros a manera de encadenamientos melódicos. SE realiza primero en parejas donde hay una melodía inventada primero y luego una melodía de respuesta así, A B, B C, C D; Luego una melodía inventada que el emisor repite y genera una nueva, la nueva es repetida por el emisor siguiente y desde luego genera una nueva que será repetida.

Finalmente todos realizan el encadenamiento de una melodía de una canción conocida, repitiendo todas las frases melódicas, emitidas antes de su turno y agregando la nueva frase.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Lugar cómodo sin saturación de sonido ambiente, cojines, guitarra.

Actividad 3: Composición Musical.

Objetivos:

- Inventar melodías bajo el concepto de preguntas y respuestas melódicas
- Ubicar el texto en las melodías teniendo en cuenta los acentos prosódicos de las palabras
- Cantar la creación musical
- Generar un espacio de creatividad plena
- Propiciar la reflexión en torno al significado y manifestaciones de las emociones básicas.

Proceso: Creando una metáfora por parte de la psicóloga, donde hay que explicarle a un extraterrestre, por qué los humanos hacen ciertos gestos faciales cuando lloran o cuando se sorprenden, entre otras expresiones faciales, cada asistente escoge 2 de las 6 emociones básicas y crea una explicación a dicha expresión, siguiendo dos parámetros: que significa esa emoción y como se manifiesta. Luego simulando el ejercicio anterior de preguntas y respuestas, se inventa una melodía con antecedente y consecuente, donde el profesor de música, refuerza la definición melódica con la guitarra y el aprendizaje de dicha melodía. Acto seguido se define la construcción de la letra y del fraseo para finalmente aprender la canción creada.

Tiempo: 40 minutos.

Materiales: Guitarra, hojas y lápices.

Actividad 4: El Regalo Musical.

Objetivos:

- Generar un espacio de expresión emocional creativa
- Utilizar la creatividad y los aprendizajes logrados a lo largo del proceso, para construir un regalo simbólico entre compañeros
- Explorar la profundidad de las relaciones surgidas entre todos los participantes del taller.

Proceso: se asigna al azar a cada participante un compañero y con una semana de anticipación se les da la instrucción de crear un regalo musical, pensando en la persona que lo va a recibir. La instrucción se da al final del taller anterior así como los regalos se entregan al finalizar el siguiente taller y la dinámica de entrega de los regalos es la siguiente: la persona que inicia debe decir para quién es su regalo sin mencionar el nombre; se hace citando la cualidad más sobresaliente del destinatario y el grupo en conjunto intenta descubrir quién es.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: Regalos fabricados por los miembros del grupo.

Actividad 5: Cierre y socialización.

Objetivos:

- Detectar el nivel de motivación generado por las actividades.
- Conocer la incidencia de todos los talleres y del proceso como tal en la expresión emocional de las participantes.

Proceso: En esta actividad, cada participante comparte su experiencia en las actividades con el resto del grupo, haciendo énfasis en la pregunta ¿cómo te sentías cuando llegaste y cómo te sientes ahora? Posteriormente, se conducen preguntas reflexivas adicionales dependiendo de lo que cada uno exprese, se acuerda un próximo encuentro para realizar el autorreporte final y de esta manera, agradeciendo a las asistentes su presencia y participación, se concluye el taller.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales: espacio para conversar.

3.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, el lector puede encontrar los análisis de cada una de las fases del componente práctico de este proyecto. Como se explica previamente en el numeral 3.4, plan de acción de la metodología, se realizan dos talleres para la fase uno, denominada fase sensorial, dos para la fase dos o fase expresiva y finalmente dos para la fase tres o fase creativa. Para concluir el proceso, se llevan a cabo adicionalmente dos sesiones de cierre en las que se toma el autorreporte: una de ellas con dos participantes y la otra con la tercera, que por motivos personales no puede asistir al cierre común.

Los siguientes análisis son el resultado de las vivencias compartidas en la práctica musical con bases pedagógicas y acompañamiento psicológico, a través de las seis sesiones con las tres participantes, que sumadas a la información obtenida en la encuesta de interés inicial, el autorreporte final y a los datos consignados en el marco teórico, permiten evidenciar valiosos procesos y aprendizajes enmarcados en el enfoque humanista, en el cuál se sitúa esta investigación.

Una vez expuesto lo anterior y con el fin de plasmar de forma organizada dichos procesos y aprendizajes, teniendo en cuenta las tres dimensiones que involucran: la musical, la pedagógica y la psicológica, cada una de las seis categorías de análisis se define y explica, para posteriormente comenzar a nutrirlas con las reflexiones, narraciones y aportes teóricos pertinentes. Estas categorías de análisis son: consciencia, expresión emocional, vínculo, cuerpo, apropiación de los aprendizajes musicales, estrategias y adaptaciones pedagógicas.

3.5.1. Descripción de las categorías

Consciencia: La categoría de la consciencia, se aborda desde tres perspectivas: en la primera fase se trabaja con la consciencia sensorial, la segunda con la consciencia expresiva y la tercera con la creativa; y en cada una se pretende recoger el “darse cuenta”, lo que en el aquí y ahora de cada actividad está en el campo de las sensaciones y las percepciones de las participantes gracias a sus experiencias musicales.

Expresión emocional: Expresión emocional es una categoría de suma relevancia, quizás de hecho sea la más importante, en la que se describen episodios muy claros que permiten evidenciar cómo la música se convierte en un canal efectivo para manifestar y dejar salir las emociones; son narraciones breves de lo que pasa en los talleres cuando a través del sonido, las participantes se enfrentan a la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia, la sorpresa, la repugnancia y otras emociones más.

Vínculo: La categoría de vínculo aborda los contenidos sobre la relación entre pares –de participante a participante- y también entre las participantes y los facilitadores; adicionalmente profundiza en el impacto de las actividades y la música en la comunicación al interior del grupo, el sentido de pertenencia y las implicaciones de ese “ser parte”.

Cuerpo: La categoría de cuerpo hace referencia al movimiento, a los sentidos y su utilidad, y por supuesto a la forma en la que la música influye en ese proceso corporal de vivir el sonido desde una perspectiva activa, desde el hacer música de manera viva.

Apropiación de los aprendizajes musicales: En la categoría de apropiación de los aprendizajes musicales se habla de todo aquello que las participantes añaden a sus vidas y que genera cambios en las mismas, después de acercarse a la música a través del hacer. Aborda esas múltiples formas que descubren y redescubren para usarla en el día a día y de las nociones

propiamente musicales adquiridas, así como también de las inquietudes a trabajar en un futuro musicalmente hablando.

Estrategias y adaptaciones pedagógicas: Finalmente, la categoría de estrategias y adaptaciones pedagógicas recoge todos esos recursos didácticos de los que se vale el docente para propiciar los procesos de aprendizaje, y las modificaciones que realiza a través de las diversas actividades, para que las participantes puedan optimizar sus recursos, desarrollar sus potenciales y combatir exitosamente sus mayores dificultades. (Verilustración dos.)

Ilustración 2

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
CONSCIENCIA	Se aborda desde tres perspectivas: en la primera fase se trabaja con la consciencia sensorial, la segunda con la consciencia expresiva y la tercera con la creativa; y en cada una se pretende recoger el “darse cuenta”, lo que en el aquí y ahora de cada actividad está en el campo de las sensaciones y las percepciones de las participantes gracias a sus experiencias musicales.
EXPRESIÓN EMOCIONAL	Es una categoría clave, en la que se describen episodios muy claros que permiten evidenciar cómo la música se convierte en un canal efectivo para manifestar y dejar salir las emociones; son narraciones breves de lo que pasa en los talleres cuando a través del sonido, las participantes se enfrentan a la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia, la sorpresa, la repugnancia y otras emociones más.
VÍNCULO	Aborda los contenidos sobre la relación entre pares –de participante a participante- y también entre las participantes y los facilitadores; adicionalmente profundiza en el impacto de las actividades y la música en la comunicación al interior del grupo, el sentido de pertenencia y las implicaciones de ese “ser parte”.
CUERPO	La categoría de cuerpo hace referencia al movimiento, a los sentidos y su utilidad, y por supuesto a la forma en la que la música influye en ese proceso corporal de vivir el sonido desde una perspectiva activa, desde el hacer música de manera viva.
APROPIACIÓN DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES	Se habla de todo aquello que las participantes añaden a sus vidas y que genera cambios en las mismas, después de acercarse a la música a través del hacer. Aborda esas múltiples formas que descubren y redescubren para usarla en el día a día y de las nociones propiamente musicales adquiridas, así como también de las inquietudes a trabajar en un futuro musicalmente hablando
ESTRATEGIAS Y ADAPTACIONES PEDAGÓGICAS	Recoge todos esos recursos didácticos de los que se vale el docente para propiciar los procesos de aprendizaje, y las modificaciones que realiza a través de las diversas actividades, para que las participantes puedan optimizar sus recursos, desarrollar sus potenciales y combatir exitosamente sus mayores dificultades

3.5.2 Fasesensorial

Esta fase pretende, como se cita previamente en la metodología, acompañar a las participantes en el proceso de adquirir una mayor consciencia acerca de la información proveniente de sus sentidos, de la forma en que la están procesando y las vías posibles para aprovecharla más. Toda esta información sensorial es trascendida a la dimensión emocional a través de la conexión existente con aspectos de sus historias de vida: recuerdos, asociaciones y aprendizajes previos. Se recogen además insumos para conocer y comprender mejor al grupo y las vivencias emocionales de cada uno de sus miembros, con el objetivo de realizar una orientación pedagógica y psicológica más ajustada a los perfiles presentes.

Para comenzar el análisis de esta fase, es importante resaltar que los objetivos se cumplen, y sobre todo, que esta parte inicial del proceso resulta sumamente relevante en la organización del grupo: el conocimiento de las reglas, las tendencias tanto emocionales como musicales, los rasgos de personalidad característicos de cada una, los intereses y el establecimiento de todos los acuerdos necesarios para garantizar el buen desarrollo de los talleres. Categoría a categoría, se profundiza en ello.

Consciencia sensorial

Adentrando entonces al lector en la primera de las categorías, consciencia sensorial, cabe anotar que el término se extrae de la denominación que Willems da al tipo de consciencia caracterizado por ser la vía de acceso a lo material, a lo más primario; (Willems, 1981) sin embargo, y siendo coherentes con el enfoque humanista, hablar de consciencia sensorial implica mucho más que esto. Se trata inicialmente de recordar que toda persona tiene capacidad de ser consciente y de ampliar esa consciencia como una forma de vivir la realidad más saludablemente. (Martínez, 1980)

Para ampliar la consciencia, es preciso acompañar a las participantes a descubrir formas diferentes de darse cuenta de lo que hay en su entorno, mediante actividades que requieran el uso de sentidos poco empleados o la percepción de los atributos de las cosas a través de procedimientos distintos a los de uso habitual. Al enfrentarse a la exploración táctil, un ejercicio en el que por parejas una persona debe crear una figura con las manos, para que la otra la explore con los ojos cerrados y luego la replique, todas coinciden en que su sentido de uso predominante para percibir el mundo es la vista. Una de ellas, Gloria, comparte con el grupo su reflexión en relación con el hecho de que días atrás ha sufrido una quemadura, pues se ha confiado en su sentido de la vista, sin prestar atención a la alta temperatura percibida por su sentido del tacto, lo cuál, le habría evitado el impase.

Llegar a una conclusión como esa, implica necesariamente que algún cambio, por pequeño que sea, se ha gestado en la forma en que se recibe y se interpreta esa información que los sentidos dan. Pero no se trata únicamente de hacerse consciente frente a lo que probablemente no se hacía antes, sino también, de comenzar a cambiar formas de comportarse, tal como sucede con la actitud de escucha de las participantes, que cada vez es mejor.

Conforme se va aumentando el nivel de complejidad de la actividad de exploración auditiva, que consiste en presentar sonidos diversos, a los cuáles las participantes deben dar un nombre y luego reconocer en diferente orden, ellas van prestando más atención y familiarizándose más con los sonidos, los cuáles con el tiempo, a pesar de no ser mucho, no les cuesta identificar y nominar. Sucede lo mismo en el ejercicio de exploración visual, aquel en el que cada una debe asumir por turnos el rol de directora musical de sus compañeras, dando las instrucciones a través de medios diferentes a los verbales: en el primer intento es muy complejo para todo el grupo, pero ya en el segundo, consiguen con algo más de éxito, crear formas de darse a entender sin palabras, pues dicho sea de paso, se plantea que todo ser humano tiene la capacidad de simbolizar, de dar sentido a los mensajes que recibe. (Martínez, 1980)

Paradójicamente y aunque el sentido de la vista es la vía predominante de recepción de la información para las tres participantes, al prescindir de la comunicación verbal y depositar toda la responsabilidad en él, todo les cuesta mucho más. Cuando repiten el ejercicio, ya tienen una mejor lectura de sus compañeras, lo cuál deja ver cómo la consciencia sensorial también influye en la forma de relacionarse con otros.

A través de este mismo ejercicio, es posible generar en las participantes claridad frente a la diferencia entre ver y observar, aprendizaje que luego es transpuesto a las diferencias entre oír y escuchar. Willems&Podcaminsky(1984) afirman que todas las acciones orgánicas –ver y oír por ejemplo-, utilizadas en el marco de actividades artísticas, presentan un valor tanto material como espiritual, y tanto intelectual como intuitivo.

Tal vez esto se haga más claro a través de dos ejemplos: el primero de ellos frente a la diferencia entre ver y observar, derivado de la experiencia de dirigir el grupo sin hablar durante una pequeña ejecución instrumental percutiva, y el segundo frente a la de oír y escuchar, surgida durante la actividad de discriminación auditiva. Las participantes logran asimilar que no es lo mismo ver a una persona gesticulando con sus brazos y su rostro (valor material e intelectual) que observar a alguien intentando dirigir a su pequeño grupo musical (valor intuitivo); también deciden que para nombrar un sonido, les es más fácil asociarlo, de modo que en vez de oír unos pajaritos cantando (valor material e intelectual) ellas escuchan a una pareja de aves en cortejo (valor intuitivo y espiritual).

Abordando ahora lo que surge de los ejercicios en los que es preciso suprimir alguno de los sentidos, como en el caso de la exploración táctil y el ensueño dirigido de exploración gustativa y olfativa, que deben realizarse en ausencia de la visión, o el de la exploración cinnestésica y vestibular, en la que se va bloqueando el movimiento de diferentes partes del cuerpo, es preciso resaltar que son invitaciones directas de los facilitadores y aceptadas abiertamente por las participantes, a explorar formas alternas de percibir el

mundo y relacionarse con él. No poder utilizar algún sentido hace que ellas descubran por ejemplo que al no poder ver la posición de las manos de sus compañeras, pueden atender a pequeños detalles táctiles que les den pistas para imitarla, tal vez no de una forma demasiado aproximada, pero no porque no sea posible, sino por la falta de uso del sentido del tacto, reflexión planteada por Claudia al final de la primera sesión.

Hablando de formas diferentes de percibir el mundo, es interesante anotar que el trabajo con los sentidos del gusto y el olfato les resulta muy impactante. El grupo en general, llega a la conclusión de que si bien no se suele pensar todo el tiempo en olores y sabores, estos sí están fuertemente vinculados a las experiencias de la vida. Gloria resalta por ejemplo la importancia de un perfume agradable a la hora de que un hombre desee atraer a una mujer, y Sol enfatiza cómo son de relevantes los sabores de los alimentos preparados de acuerdo con tradiciones familiares.

El ejercicio que más dificultades trae consigo es el de exploración cinestésica y vestibular, pues las participantes presentan varias dolencias físicas y además una dificultad para combinar el movimiento con el canto de la ronda. En términos de la consciencia sensorial, o más bien de la transposición de la música a la consciencia sensorial, puede decirse que durante esta fase, este es el único momento en el que los factores musicales complejizan el ejercicio, ya que comúnmente lo que hacen, es facilitar el desarrollo de las actividades para el grupo. Una muestra muy significativa de ello, es cuando Gloria llega a la segunda sesión con una composición que se le ha pedido únicamente de forma escrita, pero a la cuál ella ha decidido ponerle música, ya que según lo que ella siente, haber evocado los aromas de un jardín y los recuerdos de una persona ausente, es más fácil de plasmar cantando que sólo leyendo.

Otra forma de evidenciarlo es cuando las participantes comentan, durante el ensueño dirigido, que les ha sido difícil imaginar, concentrarse en su respiración, postura corporal y evocaciones, pero Sol cuenta que la música de fondo le ha servido para lograrlo con mayor facilidad. Al final de cada una de

las sesiones de la fase sensorial, se hace el ejercicio de compartir con el grupo canciones que son muestra de cómo la información proveniente de los diferentes sentidos puede convertirse en arte, y de acuerdo con manifestaciones abiertas de las asistentes, este es uno de los factores que mayor motivación genera: la expectativa de que ellas también pueden hacerlo. En conclusión, la música es lo que trae a las participantes a los talleres, la que mantiene su atención y su interés puestos en cada una de las actividades planteadas.

La música en esta fase no sirve únicamente para facilitar a las participantes el acercamiento a cada uno de los sentidos, sino que es más bien la motivación para explorarlos. Tal como lo plantea Murray Schafer (1972) cuando se involucra un mayor número de sentidos en el proceso de aprendizaje, este se da de manera mucho más efectiva, así que si la idea es aprender algunas nociones básicas musicales en la práctica de este arte, hay que convocar también al movimiento, al gusto, al tacto, al olfato y a la vista, para que ese aprender música sea posible y tenga más impacto.

Se cita en el marco teórico a Dalcroze, quien plantea que la música debe sentirse antes de intelectualizarse. Esta es otra de las razones por las cuáles la profundización en la consciencia sensorial es un paso obligado hacia el aprendizaje musical: (Del Bianco, 2007) de todas formas, la meta es llegar a la creación, y nada que no haya pasado antes por los sentidos y la consciencia puede ser transformado.

Para finalizar el análisis de esta categoría y en cumplimiento del objetivo de trascender las sensaciones al mundo emocional y a la historia de vida, se citan algunos ejemplos de cómo esto es logrado. Gloria llora escuchando una canción que para ella representa claramente sus afectos y temores en la actividad de presentación, Sol recuerda el sabor y el aroma de su postre favorito en el ensueño dirigido, Claudia dice que se ha sentido más femenina a partir de la escritura de un poema que hizo pensando en el aroma de las flores y así pueden citarse muchos ejemplos más.

Después de impactar a través de la música la consciencia sensorial de las participantes y observar cómo para ellas esta es una vía de simbolización de su realidad, invitamos al lector a conocer el desarrollo de la siguiente categoría: la de expresión emocional.

Expresión emocional

Existe una fuerte relación entre la categoría de consciencia sensorial y la de expresión emocional, pues es a través de las sensaciones provenientes de los sentidos y dotadas de significado a través de las experiencias previas de las participantes, como ellas pueden exteriorizar lo que sienten y lo que va ocurriendo en sus mundos internos. (Nordoff&Robbins, citado por Bruscia, 1999) Los ejemplos que cierran la categoría previa, son claras muestras de cómo ocurre lo anterior: Gloria, la participante que llora con la canción que lleva para presentarse, -El camino de la vida del maestro Héctor Ochoa- habla durante un rato al grupo sobre sus miedos, la angustia que le genera morir sin dejar a sus hijos con todo aquello que según ella pueden necesitar.

Habla de la profunda tristeza que para ella representa el hecho de no poder tener unas mejores condiciones de salud y una relación más favorable con algunos miembros de su familia, y resulta muy significativo que justo antes del momento de lágrimas, ella se dedica a cantar la canción con una emotividad que logra conectar a sus compañeras incluso antes de verla llorar. Cuando Gloria deja de hacerlo y después de haber sido escuchada por el grupo, el retomar la canción pero ya no desde la audición de la pista, sino desde la interpretación por parte del docente facilitador, la psicóloga y las tres participantes, es uno de los episodios que más afianza los lazos al interior del equipo.

El episodio de lágrimas inducido por la canción, permite que Gloria manifieste entonces su miedo y su tristeza y que a la vez, sus compañeras se sientan un poco más cómodas compartiendo sus emociones pese a que éste es el primer encuentro, y aunque probablemente se han visto de paso en la Fundación Colombiana de Leucemia y Linfoma, no han compartido de forma

tan estrecha nunca antes. No es necesario intervenir en la situación de forma rígida, porque naturalmente van surgiendo en el grupo comentarios tranquilizadores como el de que si se sienten ganas de llorar está bien y es importante hacerlo, o acciones como formular preguntas que ayuden a expresar lo que Gloria siente, simplemente dejarla hablar, escucharla atentamente e incluso guardar un pequeño rato de silencio.

Claudia y Sol usan las canciones de presentación para expresar la emoción de la alegría, la cuál no sólo logran manifestar, sino también irradiar a todo el grupo. Claudia decide llevar impresa la letra de su canción, y aunque la pista se va reproduciendo en el equipo de sonido, ella comienza a cantar antes del artista de la grabación, de modo que se prescinde del audio y se permite que ella siga cantando sola acompañada por la guitarra del docente.

En un momento, todo el grupo está tan conectado con la alegría de Claudia, que la canción termina siendo cantada por todos: participantes y facilitadores. Es muy curioso que la canción en cuestión es Un beso y una flor de Nino Bravo, una obra cuyo mensaje puede ser interpretado más bien como una despedida, de manera que es probable que la mayoría de las personas le asocien con la tristeza; sin embargo, lo que ella expresa es una gran alegría, que se hace muy evidente en su forma de cantar. Estos son claros ejemplos de la forma en que la expresión emocional es posible durante la fase sensorial mediante la escucha y el canto.

El ejercicio de exploración táctil es un interesante espacio para expresar la sorpresa: mientras permanecen con sus ojos cerrados, encuentran muy difícil imitar la figura de las manos de sus compañeras, pero una vez los abren y perciben visualmente lo que deben repetir, les parece sorprendente que algo tan sencillo sea tan complejo de hacer si no se puede disponer de la visión. Todas expresan que les ha parecido casi increíble no haber podido hacer la tarea con éxito, así que las exclamaciones y las expresiones faciales de asombro no se hacen esperar, algo que también ocurre la primera vez que se disponen los instrumentos de percusión en el aula.

La exploración cinestésica y vestibular las lleva a experimentar la alegría a través de la risa y el movimiento, la socialización de los escritos sobre los aromas de las cosas genera en ellas admiración hacia sus compañeras, el ensueño dirigido que evoca en Sol el sabor de su postre favorito es un espacio tras el cuál expresan sentirse tranquilas, relajadas y expectantes ante los nuevos escenarios imaginarios por los cuáles se va desarrollando el ejercicio, y así van surgiendo las emociones a través de las actividades y la música.

En esta fase las emociones son expresadas a través del canto, la ejecución instrumental, la escritura y el diálogo. Todas estas herramientas juntas, sirven tanto para que cada participante manifieste lo que siente, como para que acompañe a sus compañeras a hacerlo, mientras los facilitadores, van retomando todo aquello que ellas expresan, para ir nutriendo los planes de las actividades futuras.

Algunas de las pautas orientadoras empleadas por los facilitadores en relación con la expresión emocional son: tener siempre en cuenta que dejar fluir las emociones hace parte de la tendencia humana natural a la salud, es decir, que comentarios tales como no llores, eso no es importante, tranquilízate, resuélvelo en casa, luego hablaremos de ello y todas aquellas del estilo, no son usadas ni permitidas en los talleres; vivir el aquí y el ahora, o dicho en otras palabras, trabajar las emociones en el momento preciso en el que surgen, profundizando en ellas y resaltando su valor adaptativo, planteando por ejemplo que la tristeza es útil para generar reflexiones más profundas acerca de la vida, la alegría para infundirla a otros y percibir los factores favorables de la existencia, o el miedo para protegerse y evitar aquello que puede hacer daño. También se aprovecha el planteamiento de Willems (1981) de que la música tiene un polo material, pero también uno espiritual, intuitivo y emocional, por eso las participantes se presentan a través de una canción que evoca en ellas emociones y recuerdos significativos, mientras da de algún modo cuenta de su forma de ser; de Nordoff y Robbins se toma el ver más allá del comportamiento aparente (citado por Bruscia, 1999) tratando de desarrollar la madurez docente citada por Willems, es decir, no juzgando,

recibiendo y aceptando incondicionalmente lo que el grupo trae y comparte. (Willems, 1981)

A manera de conclusión de esta categoría, es importante resaltar que gracias a estas pautas, la primera etapa es muy fructífera en términos del sentir y el expresar. Todo lo que se logra en esas dos primeras sesiones, se constituye como los cimientos sólidos que ayudan a las participantes a sentir tranquilidad, confianza y a ser siempre auténticas, mientras abren gradualmente su mundo interior al grupo, tal como lo ratifica la siguiente categoría: vínculo.

Vínculo

La fase sensorial es la etapa en la cuál se hace necesario organizar al grupo y crear lazos al interior del mismo, pues de lo contrario, los talleres no pueden desarrollarse de acuerdo con lo previsto. Para que las participantes se animen a ser, a estar, a expresar, compartir y crear, es necesario que siendo cada una la persona que es, con todas sus particularidades, se sienta parte de un todo: el equipo del taller musical.

La razón por la cuál las participantes deciden acudir a los talleres, es, de acuerdo con la encuesta de interés, básicamente la misma en los tres casos: todas piensan que la música sirve para que las personas se sientan mejor y además es algo que siempre les ha gustado. Siendo éste el punto de partida, van surgiendo muchas similitudes que acrecientan actividad a actividad la afinidad entre ellas: las experiencias de cercanía con la muerte y la fe en Dios que todas ponen de manifiesto en la pequeña charla que sigue al episodio de lágrimas, el profundo disfrute de la comida del que todas hablan tras el ensueño dirigido, la forma predominantemente visual de percibir el entorno que dicen tener al terminar el ejercicio de exploración táctil, algunas dolencias físicas en común que abordan durante el juego del fantasma Gasparín, la condición de ser madres, que es una de las primeras cosas que las tres cuentan acerca de sí mismas al principio del proceso y un interés permanente

en aprender a cantar y conocer los instrumentos musicales, son sólo algunas de esas características comunes.

Plantea el enfoque humanista que las personas son capaces de establecer relaciones profundas; (Martínez, 1980) pues bien, entre los factores que facilitan el surgimiento de esa relación profunda entre pares, el más evidente es especialmente todo aquello que tienen en común y que les permite sentirse más cómodas, confiar más fácilmente, ser ellas mismas sin temor al juicio o la crítica, escuchar y sentir a las compañeras con empatía, dejar fluir las emociones sin cuestionarse por ello ni cuestionar ese dejar fluir en el resto del grupo. Hacer música las tres juntas, permite durante esta primera fase, que cada una vaya dejando ver características de sí misma, afinidad con instrumentos musicales específicos y así, cada una va teniendo su propio lugar: Gloria suele preferir el güiro y las músicas folclóricas colombianas, Sol la música cristiana y Claudia el pandero o el xilófono y las baladas de los setentas y ochentas.

Estas manifestaciones tan propias de cada una, hacen que sean reconocidas en el grupo y permiten además que la identidad de todas se vaya dejando ver cada vez con más propiedad. Así, las historias de vida se van convirtiendo en un tema de conversación entre ellas que las acerca todavía más y les permite conocerse mejor.

Una de las historias más particulares, es la que comparte Claudia al ver la pandereta por primera vez en el aula: ella habla de su experiencia durante la juventud, tocándola en la tuna de su universidad. Gloria cuenta sobre su cultura, su región y sus experiencias infantiles, después de ver el Güiro, del que afirma que es un instrumento que ella ha visto desde muy pequeña. Estos dos ejemplos dan cuenta de cómo existe también un vínculo entre la música y las personas, entre los instrumentos musicales y las experiencias de vida.

Finalmente, en términos del vínculo entre participantes y facilitadores, hay que decir que lo fundamental es aplicar lo que Willems llama madurez pedagógica: ser sensibles a la dimensión afectiva de la persona mientras se le

acompaña en el proceso de aprendizaje. (Willems, 1981) Esto sumado al planteamiento rogeriano de la aceptación incondicional, a la ausencia de juicios y al acompañamiento genuino, es lo que permite que las participantes vean en los facilitadores a unas personas interesadas en lo que ellas sienten, hacen y piensan, comprometidas con sus procesos y atentas a sus necesidades, empáticas y capaces de dar a entender que si se les necesita se puede contar con ellas.

El respeto por las opiniones diferentes, la escucha atenta, el intercambio de historias personales, e incluso en muchos casos la participación activa dentro de las actividades realizadas por las participantes, hace que los facilitadores no sean percibidos como una autoridad, sino más bien como personas cercanas y parte del grupo. Una particularidad en este sentido, es que aunque la psicóloga del grupo se presenta como tal al inicio del proceso, tanto ella como el facilitador docente, son llamados siempre por las participantes “profe”, porque para ellas el contacto con la música ocurre en un entorno pedagógico musical, no terapéutico.

Entre participantes, facilitadores, instrumentos musicales y el espacio físico en el cuál se desarrollan los talleres, se teje un vínculo que en todos genera un gran sentido de pertenencia surgido con gran rapidez en la fase sensorial. Como símbolo de ese ser parte del grupo, surge de los facilitadores la iniciativa de elegir una canción grupal, que también fortalece los lazos: como Claudia lo dice más adelante durante una actividad de la fase creativa, cada vez que suene Un beso y una flor, la canción elegida por todos y además, la que ella ha usado para presentarse, ellas volverán a ese espacio y a ese momento de sus vidas.

Cuerpo

La siguiente categoría, cuerpo, puede abrirse enlazándola con la categoría anterior: la de vínculo, pues el contacto, las miradas, el escucharse y compartir un entorno en el que la presencia de unos y otros influye en la atmósfera general, es también una manifestación de esa cadena invisible que

une a todos los miembros del equipo y que además es un recurso para comunicar. El cuerpo en la fase sensorial, es el permanente receptor de las señales: sonidos, formas, texturas, aromas, sabores, movimiento y demás, llegan a él y a los sentidos correspondientes antes de alcanzar la consciencia.

Es simultáneamente el vehículo de todas esas sensaciones hacia el cerebro y la consciencia como tal y de las emociones de las participantes, cuando a través de él y sus posturas es posible evidenciarlas: llorar a causa de la tristeza, permanecer en quietud por el cansancio o la concentración, moverse repetitivamente como señal de nerviosismo, sonreír de agrado, dejar ver las expresiones faciales típicas de la sorpresa e incluso otros indicadores no verbales como el cambio en el tono y el volumen de la voz según lo que les genera la situación específica.

En relación con la música, es tanto productor de la misma –por ejemplo en el primer ejercicio de exploración visual en el que algunas de las participantes lo usan de instrumento-, como receptor de esta –tal como ocurre en el ensueño dirigido, en el que deben sentir cada una de las partes mientras escuchan una melodía que les guía a través del recorrido. En otra ocasión deben sentir el ritmo para seguirlo con el movimiento de sus extremidades, mientras cantan y van dejando de mover ciertas partes según la letra de la ronda empleada, siendo este el ejercicio que más les cuesta durante la primera fase.

Además de explorar los sentidos cinestésico y vestibular, este ejercicio busca que las participantes sientan la música antes de intelectualizarla, como lo plantea Dalcroze. (Del Bianco, 2007) La idea es que puedan familiarizarse en cierto modo con la noción de ritmo, sin embargo esto les cuesta bastante trabajo cuando se trata de hacer dos tareas a la vez: moverse y cantar.

Es importante resaltar que de acuerdo con lo encontrado en la encuesta de interés, al interior del grupo hay una gran inclinación hacia la danza y el movimiento en general, así que se privilegian las actividades que no demandan tanta quietud para ser llevadas a cabo. Más allá de lo sucedido con la ronda del

fantasma Gasparín, en la que manifiestan haberse sentido confundidas, hay que plantear que les agrada mucho hacer ejercicios en los que deben permanecer pequeños ratos de pie, moviéndose por el salón o manipulando instrumentos musicales.

Las experiencias en las que se les pide que dejen de usar algunos de sus sentidos, resultan muy provechosas, tal como se cita en la categoría de consciencia sensorial, pues les permiten descubrir otras formas de utilizar su cuerpo y sus sentidos: mirarse con más atención, tocarse y escucharse mejor entre otras. Curiosamente, cuando se les sugiere usar vendas para cubrir sus ojos en la exploración táctil, todas ellas prefieren cerrarlos, algo que puede interpretarse como una gran disposición a realizar la actividad o también como una posible incomodidad ante el hecho de añadir a su cuerpo algo que no es parte de él. En todo caso, esta actividad resulta muy interesante para ellas, tanto como aquella en la que deben comunicarse con sus compañeras sin hablar, pues les permite usar su cuerpo como lenguaje y dejar de lado las formas convencionales de darse a entender.

Todas estas formas no convencionales están contenidas en la gran categoría de lenguaje que se conoce como comunicación no verbal. Se habla de comunicación específicamente, ya que el cuerpo es una vía para aprender y trabajar las relaciones personales.

Esto ratifica lo planteado por el pedagogo Dalcroze: el manejo del cuerpo en la educación artística musical, favorece el aprendizaje de la música tanto como los procesos de socialización para la vida. (Del Bianco, 2007) Un ejemplo de ello sucede en el ejercicio de dirigir el grupo musical con gestos, en el que ellas aprenden a leer los movimientos de sus compañeras y a responder frente a dos parámetros musicales: el silencio y el sonido, es decir, que a través de señales corporales, pueden saber cuándo deben hacer sonar sus instrumentos o dejar de hacerlo, dependiendo de lo que va comunicando la persona que está dirigiendo.

A través de esta experiencia se genera una reflexión en la que las participantes ponen de manifiesto la importancia de prestar atención a los mensajes no verbales que se emiten y reciben en el día a día. Usar el cuerpo como canal para expresar y leer el de los demás para entender qué quieren decir, es uno de los retos más grandes que según ellas les deja el proceso de acercamiento a la música.

Apropiación de los aprendizajes musicales

La siguiente categoría a analizar es la de apropiación de los aprendizajes musicales, en la que puede enmarcarse la idea con la que se concluye la categoría anterior: el reto de aprender a hablar con el cuerpo y a leer el de quienes se tienen cerca, es uno de esos múltiples aprendizajes surgidos en la fase sensorial que las participantes se llevan consigo para la vida. Ocurre lo mismo con todos los aprendizajes descritos en la categoría de consciencia sensorial: no confiarse plenamente del sentido de la vista siempre, aprovechar la información que brindan los otros sentidos, escuchar de forma más atenta para interpretar mejor los estímulos y usar la música como herramienta para generar movimiento, para evocar recuerdos o ideas, para mejorar la concentración o relajarse, son algunas de las cosas que las participantes afirman haber aprendido con las actividades de las dos primeras sesiones.

Abordando propiamente los aprendizajes musicales, se evidencia la comprensión inmediata de lo que implica una escucha más rigurosa, es decir, no solamente escuchar para el deleite, sino también para detallar nuevos aspectos de lo escuchado. En la actividad de exploración auditiva, las participantes van logrando mejorar gradualmente su desempeño frente a la escucha y el reconocimiento de los sonidos, lo cuál se convierte en un aprendizaje que pueden aprovechar en futuros ejercicios.

Frente a la experiencia de acercamiento a los instrumentos de percusión, que se propicia en un principio como un ejercicio de exploración libre, puede decirse que éste sirve de preámbulo para apropiarse a las

participantes de aspectos como el nombre correcto de cada instrumento, algunas de sus posibilidades sonoras y técnicas, las cuáles son explicadas por el docente facilitador una vez ellas se han familiarizado con cualidades específicas tales como la forma, el color y la textura. Todos estos aprendizajes perduran durante todo el proceso y permiten que entre las participantes y los instrumentos se construyan dinámicas muy propias de relación: ya cada una comienza a elegir aquel instrumento con el cuál más se ha familiarizado, y aunque ya todas han explorado algunas posibilidades sonoras, continúan haciéndolo sin perder de vista las indicaciones básicas que han recibido.

En relación con los aspectos musicales a mejorar que se detectan durante esta primera fase, el más significativo es el relacionado con los factores rítmicos. La ronda del fantasma Gasparín no resulta del todo bien, especialmente porque no les es fácil seguir dos instrucciones a la vez, pero incluso una vez se suprime el canto, el marcar el pulso con la marcha es un objetivo que no se alcanza; sin embargo, a lo largo del proceso se tiene la oportunidad de retomarlo e intentar mejorar.

Durante las prácticas musicales les cuesta mucho al inicio escuchar a sus compañeras, pues están más centradas en escucharse a ellas mismas. Por fortuna, generar una reflexión al respecto, permite que esta dificultad desaparezca gradual y parcialmente.

Para cerrar esta categoría, es importante resaltar que el más significativo de los aprendizajes alcanzados, es el relacionado con el uso de la música como herramienta para expresar y llegar incluso a leer lo que otros expresan a través de la escucha. Las canciones que cada una usa para presentarse y las que se escuchan al final de la sesión, les muestran que la música sirve para comunicar, compartir con otros las ideas, emociones, sensaciones, miedos y sueños.

Ellas descubren que incluso se puede disfrutar el hacer y el escuchar la música, y una viva muestra de ello es lo que ocurre con Sol. Antes de comenzar la primera sesión, ella expresa que se encuentra allí más por haber

comprometido previamente su palabra que por sentir el deseo de hacerlo; sin embargo, cuando la sesión termina, comenta que le ha gustado mucho el taller y que se siente muy motivada para volver a las siguientes reuniones, afirmación que acompaña además con la solicitud de que se le facilite una copia del bambuco que ha sido escuchado al final de la clase, como referente de la creación artística inspirada en las sensaciones olfativas: Me gusta tu olor a penumbra, poema del escritor Octavio Gamboa, musicalizado por el maestro Gustavo Adolfo Renjifo.

Todos los aprendizajes recogidos en esta categoría, son posibles a través del trabajo conjunto de los facilitadores, docente y psicóloga respectivamente, el cuál es guiado por una serie de fundamentos pedagógicos que se explican en la siguiente: estrategias y adaptaciones pedagógicas.

Estrategias y adaptaciones pedagógicas

El primer principio pedagógico que orienta la planeación y ejecución de los talleres es el de aprender haciendo, tomado de los autores pertenecientes a la escuela activa, cuyos fundamentos están consignados en el marco teórico. (Besse, 1999)

La práctica musical sin duda es una actividad en la que como bien dice el doctor Ovide Decroly en sus postulados pedagógicos, los aprendizajes más que ser memorizados son puestos a prueba. (Besse, 1989; Choprix&Fortuny, s.f) Dirigir el grupo musical pero sin usar palabras, explorar los instrumentos de percusión y luego mostrar los resultados de la exploración, decir la rima y mover las partes del cuerpo mencionadas, escuchar y describir el orden de la secuencia de los sonidos, etc., son instrucciones impartidas en la fase sensorial que de acuerdo al resultado mostrado en su ejecución, no solo dan cuenta de lo que se ha aprendido, sino que también generan evidencias para hacer conciencia acerca del cómo se está escuchando, como se está observando y cómo está la respuesta de los propios movimientos de acuerdo a los estímulos musicales.

Estos ejemplos también sirven para ratificar aquello de que los aprendizajes permanecen en el intelecto más efectivamente, cuando son producto de reflexiones basadas en las experiencias vividas por cada persona, tesis promulgada en los fundamentos de la escuela activa y por varios pedagogos abordados en el marco teórico de este estudio como Schafer (1972), Decroli (Besse, 1989; Choprix&Fortuny, s.f) y Willems (1981) por citar sólo algunos. Las actividades de la fase sensorial no pretenden dirigir toda la experiencia perceptual de las participantes, sino propiciar un entorno de exploración y descubrimiento, porque conforme a estos autores, lo que se aprende de esta forma es lo que en realidad se afianza y se puede aplicar en la vida, por eso siempre hay espacio para las preguntas, para compartir lo que se ha sentido y pensado durante cada ejercicio y para poner de manifiesto el entendimiento que cada una ha conseguido de acuerdo con su interpretación de las experiencias, algo de lo que no se puede prescindir teniendo en cuenta aquel principio humanista de que el hombre vive subjetivamente, (Martínez, 1980) lo cuál en términos pedagógicos equivale a el hombre aprende y comprende subjetivamente lo que se le intenta enseñar.

Retomando un poco el despertar auditivo, es de resaltar que una vez las participantes asumen la disposición de una escucha más rigurosa, como lo describe la categoría precedente, no es difícil seguir satisfactoriamente los 3 pasos básicos del desarrollo auditivo: escucha activa, nominación y discriminación. En el desarrollo de esta actividad ocurre algo propio de ser anotado: el principio de gradación, es decir el nivel de incremento gradual del nivel de dificultad de una tarea, tiene que ser tratado de forma diferenciada de la siguiente manera:

Al resultar demasiado alto el punto inicial de dificultad de discriminación auditiva (5 audios a reconocer) se reduce el nivel de complejidad con 3 audios, logrando mejores resultados al punto de incrementar de nuevo el grado de dificultad, para terminar la actividad con cuatro audios identificados por las participantes del taller. Cada una de ellas muestra un desempeño diferente: a Gloria se le facilita mucho más la actividad que al resto de sus compañeras,

pero conforme se va trabajando en equipo, el nivel comienza a hacerse más homogéneo.

Pasando a otro de los aspectos trabajados en esta primera fase, la exploración libre de los instrumentos musicales como estrategia provocadora de interés en conocerlos, es importante resaltar que se hace notar la priorización de la exploración personal sobre el instrumento a escoger a la hora de realizar alguna actividad, más que la necesidad de interiorizar los parámetros técnicamente correctos para su ejecución. También es evidente la familiarización con su textura, sonido, características simbólicas y carga personal de significación, entre otros aspectos a los que se les da un espacio más amplio en las experiencias que a factores tales como la forma correcta de cogerle, sus posibilidades sonoras y demás instrucciones dadas por el facilitador, las que solo hacen aparición cuando es estrictamente necesario.

Esto genera más fácilmente encuentros de las participantes con su autodescubrimiento, autonomía de exploración musical, sus recuerdos, introspección, sensaciones de libertad, voluntad y diversión. Estos logros que pueden categorizarse como aprendizajes intrínsecos, hacen que al momento de adquirir pequeños aprendizajes extrínsecos, ellas tengan una mayor disposición que les facilita recordar por ejemplo el nombre del instrumento, la manera correcta de hacerlo sonar y diversos tipos de información relacionada, pues al fin y al cabo, ya han depositado una carga afectiva en él.

Para este análisis es de resaltar que se hace una apuesta por llenar de música el taller a partir del primer momento, por tal razón, la dinámica utilizada para que las participantes y los facilitadores se presenten con el resto del grupo, es dándoles a escuchar una canción que les representa. Estas canciones permiten además presentar la música de una forma global, sin estructuralizarla –ésta es la melodía de la canción, este el ritmo y esta la armonía; esto, con el fin de usar una analogía que pretende mostrar que cuando una persona se presenta, no da a conocer una pequeña parte de sí,

luego otra y otra más, sino que se muestra como un todo, justo como sucede con una obra de arte, que también es un todo.

En términos prácticos, iniciar un proceso de aproximación a la música acercando a las participantes a referentes globales, no estructuralizados, es una decisión acertada, ya que por lo general las personas sin formación musical académica, perciben más familiarmente a la música como una unidad. De hecho una vez se comienzan a presentar los elementos estructurales uno a uno, surge la primera dificultad en el proceso: para las participantes no es fácil asimilar la noción de pulso.

El surgimiento de dicha dificultad, obliga a disminuir la velocidad del ejercicio de la exploración cinestésica y vestibular en el cuál se está trabajando, y así mismo, hay que prescindir de la marcación del pulso mientras se canta la rima o del canto de la rima mientras se marca el pulso. Esto permite concluir que es más efectivo trabajar una o máximo dos tareas a la vez siempre y cuando no sean las de cantar y marcar el pulso: o cantar y hacer el movimiento indicado por la ronda, o moverse y marcar el pulso, o sólo cantar o sólo moverse o sólo marcar; lo cierto es que combinar el canto con la marcación, pese a involucrar sólo dos acciones simultáneas, en ausencia del movimiento, que cuenta como tercera acción, no funciona correctamente.

Esta es quizás la única actividad en la que se obtienen estos resultados, pues a nivel general, puede afirmarse que en esta fase las participantes manifiestan un nivel superior de motivación hacia aquellos ejercicios en los que es preciso asumir un rol activo, más que uno pasivo. Esto se hace evidente en los comentarios realizados por ellas, según los cuales han disfrutado más la exploración táctil o la de los sentidos cinestésico y vestibular, incluso pese a la dificultad que este último representa, que el ensueño dirigido en el que deben permanecer en quietud, sólo recibiendo los estímulos auditivos –la voz de los facilitadores y la música de fondo- e imaginando los escenarios a través de los cuáles se les va llevando, algo que Claudia afirma no haber conseguido a causa de que su mente se ha ido a lugares muy diferentes a los sugeridos en la actividad.

Aprender como docente a leer las reacciones del grupo a las diferentes actividades, permite que en talleres posteriores, la metodología se ajuste cada vez mejor a los intereses y motivaciones de las participantes. A manera de conclusión, es importante ratificar el planteamiento tantas veces citado en el marco teórico de esta investigación, de que la mejor de las estrategias es dejar que las personas que viven el proceso formativo marquen el ritmo del mismo, no imponer el del docente. (Bruscia, 1999)

La fase sensorial muestra ser un espacio muy significativo para comprobar que el primer paso a dar en los procesos de aproximación al aprendizaje musical, es el relativo a la percepción sensorial, no a la intelectual. (Del Bianco, 2007)

3.5.3 Fase expresiva

Esta fase tiene por objetivo la movilización y expresión de las emociones. En la fase previa las participantes han explorado predominantemente el miedo, la tristeza, la alegría y la sorpresa, lo cuál continúa sucediendo, mientras se agregan la rabia y la repugnancia, para completar así el abordaje del sexteto que constituyen las emociones básicas, a las cuáles se alude en el marco teórico. (Morris & Maisto, 2005)

Las actividades están entonces encaminadas a la manifestación espontánea del sentir a través de la música y sus diferentes posibilidades: la escucha, la ejecución vocal e instrumental, el juego, el movimiento y la improvisación entre otras. La fase sensorial ha suministrado valiosos insumos para asimilar que todas las emociones son importantes para las participantes y que trabajar con cada una es necesario, de modo que se parte de que no hace falta privilegiar la expresión de ninguna por encima de las demás. Así pues, la idea es dejar fluir las manifestaciones emocionales y permitir que la música

siga siendo el canal para que esto ocurra, tal como se evidencia en cada una de las categorías de análisis.

Consciencia expresiva

Con consciencia expresiva se hace referencia al proceso mediante el cual las participantes se “dan cuenta” de la forma en la que sus emociones emergen al hacer música y al compartir con el grupo de taller musical sus experiencias internas. Este concepto no se extrae de un referente teórico específico, sino que más bien surge como reflexión en el qué hacer de los facilitadores, cuando se ratifica a través del proceso que expresar lo que se siente de una forma saludable, requiere sin discusión un trabajo en el que sea posible antes de cualquier otra cosa, tener claridad sobre lo que se está sintiendo, encontrar una forma de dejarlo salir y permitir que salga, proceso en el cuál ese “darse cuenta”, función principal de la consciencia, es indispensable.

Partiendo de la capacidad humana para ser consciente, simbolizar y centrar la atención en el aquí y ahora, puede entonces pensarse que es adecuado hablar de consciencia expresiva; (Martínez, 1980) además, en un contexto artístico, todas esas capacidades se potencian, pues la expresión no es dirigida, sino propiciada mediante las prácticas musicales, de acuerdo con procesos espontáneos y únicos en cada participante. En el marco teórico se plantea que la música tanto cuando se hace como cuando se recibe, puede suscitar emociones, permitir expresarlas, generar consciencia de que se están experimentando e incluso, como se evidencia en la tercera fase, usarlas como insumo para crear.

Un ejemplo que ilustra una de las formas en que las prácticas musicales propician dichos encuentros con las posibilidades expresivas de las participantes, es el evidenciado durante el ejercicio en el que por parejas, ellas deben realizar un diálogo a través de los sonidos del bongó. Se les plantea que

cada una puede usar principalmente uno de los tambores, pero que si desean hacer sonar también el de su compañera, pueden hacerlo.

La pareja integrada por Gloria y Sol inicia entonces su diálogo, y cada una de las integrantes comienza a centrarse tanto en su sentir, que pierde por completo el hilo de la conversación iniciada sólo algunos segundos atrás. La primera de ellas expresa posteriormente que su interés es manifestar cuán tranquila se siente, razón por la cuál explica que ha elegido un ritmo organizado y estable en el tiempo; mientras tanto la segunda, comenta que ella busca conversar animadamente, “recochar un poco”, pues el sonido del instrumento la reencuentra con emociones muy afines a su infancia, como la alegría, la motivación de explorar y jugar, por lo cuál va utilizando ritmos diversos, a diferentes volúmenes y velocidades.

Durante la reflexión ambas afirman que hacer sonar el bongó les permite darse cuenta de lo que están sintiendo en el momento, reconocen que se han dejado llevar por su propio sentir sin tomar muy en cuenta la instrucción ni el mensaje de su compañera y que por lo tanto no se ha dado exactamente un diálogo, sino más bien un espacio en el que cada una hace lo que siente que desea hacer. Parece entonces que el objetivo del ejercicio no se ha cumplido según lo esperado, pero sin embargo, los resultados alcanzados responden plenamente a las expectativas relacionadas con la fase: al fin y al cabo, las dos participantes han logrado expresar lo que sienten y darse cuenta de ello.

En otro ejercicio sucede que son los facilitadores quienes solicitan directamente a las participantes que elijan uno de los instrumentos de percusión presentes en el aula, y que lo usen para contar al grupo cómo se sienten en ese instante. Gloria ejecuta con el güiro un ritmo constante que posteriormente explica que no logra mostrar lo que ella siente, porque aún le cuesta dejarlo ver, no sólo en el taller, sino en su vida en general. Comenta que no es fácil cuando suceden muchas cosas difíciles en el hogar, pues ella es madre, de modo que intenta alejar a sus hijos tanto como puede de esas dificultades, ya que ese es “su deber”; así pues, elige contener sus emociones hasta que realmente ya no puede con ellas.

Es curioso que esta misma participante es la que llora en la fase sensorial mientras escucha y canta la canción que trae para presentarse, pero como insumo, este comportamiento tan distinto a los evidenciados en otros momentos es muy valioso: puede interpretarse como una muestra de que para ella no es fácil hacerse plenamente consciente de lo que está sintiendo, que las expresiones no elaboradas, aquellas que surgen de forma más improvisada, le dan mejores resultados. Esta es de nuevo una clara muestra de que como lo plantea el enfoque humanista, cada persona vive subjetivamente: (Martínez, 1980) ella sí se expresa, pero cuando las emociones le vienen sin planearlas; una vez es requisito expresar, ya no fluyen de la misma manera, algo de lo cuál, también puede darse cuenta durante la reflexión que sucede al ejercicio.

Ante la solicitud de contar cómo se siente a través del instrumento musical, Sol usa el bongó para “desahogarse”, siendo esa la palabra usada por ella para explicar el sentido de su ejecución. Con una sonoridad muy dinámica, caracterizada por fuertes y acelerados golpes, ella deja salir la rabia que siente que guarda dentro por diversas circunstancias en las cuáles su narración no profundiza.

Estos ejercicios resultan sumamente útiles para conocer lo diferente que es el proceso expresivo en cada participante, para acompañarlas en ese darse cuenta de cómo están expresando y para dejarles el reto de prestarle aún más atención a esto último, mientras aprenden a usar la música como un recurso capaz de dejarles salir lo que guardan dentro. En este sentido, el canto se constituye como una de las herramientas fundamentales en la fase expresiva, a través de ejercicios tales como el de cantar una misma canción mostrando diversas emociones: primero deben cantarla como la cantarían normalmente, luego deben hacerlo con rabia, alegría, tristeza, miedo y repugnancia.

Para lograr este objetivo, antes de expresar cada emoción, se les solicita que recuerden una situación específica en la que se hayan sentido así, lo cual resulta sumamente efectivo, especialmente con la emoción de repugnancia, que evocan con tal intensidad que recuerdan con gran precisión lo que han

experimentado físicamente, casi, según lo relata Claudia, como si lo estuvieran viviendo de nuevo. Estas aproximaciones también aluden a la consciencia expresiva, pues les llevan a entender el significado de factores tales como el tono de la voz, la expresión facial, las sensaciones corporales y los comportamientos que surgen en ellas a través de las experiencias y las emociones que estas desatan, así como también, el manejo que suelen darles.

Para concluir puede plantearse que las actividades musicales generan consciencia expresiva, ya sea de manera implícita o explícita. Esto se evidencia al momento de contrastar los comportamientos de las participantes con los objetivos planteados para esta fase e incluso con los de la anterior:

Puede que el ser consciente de lo que se expresa sea un objetivo de la fase expresiva, sin embargo, para una de las participantes, Gloria, este objetivo se cumple de forma más satisfactoria en la fase sensorial. Este es un claro ejemplo de cómo la música impacta aquello que busca impactar, pero muy probablemente impacta siempre algo más. Finalmente, no todo puede planearse y controlarse cuando se trata de expresar y por fortuna, las participantes se llevan consigo la idea de que lo que aprenden en el taller puede servirles para ampliar su consciencia expresiva en el día a día como se muestra en la categoría de apropiación de los aprendizajes musicales.

Por ahora, invitamos al lector a conocer el análisis de la categoría de expresión emocional.

Expresión emocional

Si bien es cierto que en esta fase surgen diversos episodios que dejan ver cómo se pone de manifiesto este proceso de expresar las emociones, es importante recordar que en este sentido se han dado grandes avances durante la fase sensorial. La diferencia más clara que esta categoría muestra entre las dos etapas, es básicamente que ya para la fase expresiva la idea es hacer explícito el proceso, mientras que en la sensorial lo único explícito son las

sensaciones, más no el proceso experimentado por las participantes frente a la manifestación de las mismas.

Los ejemplos utilizados en la categoría anterior, dejan ver cómo es de diversa la expresión emocional según la participante que la realiza: así pues, se detalla en Sol, la participante que acude al taller con poca convicción inicialmente, que con la misma naturalidad con la que canta y toca instrumentos, manifiesta lo que piensa y siente. La primera vez que canta sola frente al grupo, durante el ejercicio antes descrito, de interpretar la misma canción con diversas emociones, expresa sentir un gran miedo de hacerlo, de equivocarse, desafinar o sonar mal.

Ante el diálogo a través del bongó deja salir todas esas emociones que ella asocia con la infancia, como la diversión, la alegría, el interés por explorar cosas nuevas. Finalmente, al momento de contar al grupo lo que siente a través de un instrumento, toma de nuevo el bongó y con gran emotividad manifiesta su rabia acumulada por mucho tiempo.

Claudia se enfrenta con gran alegría a la interpretación de la canción a través de la cuál se deben expresar las diversas emociones, es la misma participante que durante la fase anterior canta la canción con la que desea presentarse también muy alegremente o plantea sentirse más femenina a través de la experiencia de escribir el poema. Ella tiene una gran facilidad para expresar sus emociones y toma muy en serio los ejercicios que se le sugieren: la experiencia que elige traer a colación durante la evocación de la sorpresa mediante el canto, no es un suceso acaecido, sino uno imaginado en el que el médico le plantea que ya no necesita más tratamiento; vive tan intensamente la evocación del asco que comenta percibir en su cuerpo sensaciones físicas relacionadas con él y al momento de cantar sola, no se muestra preocupada en modo alguno por cómo suena su voz, pues está muy concentrada en expresar, en transmitir y disfrutar el momento, como ella misma lo afirma.

Durante su ejercicio de dialogar con el bongó, el cuál realiza junto con su nieto de seis años, quien la acompaña en todas las sesiones, exceptuando la

primera –a la que acude sola- y la cuarta, a la cuál no asiste, ella intenta concentrarse en la actividad, pero no lo consigue, pues su atención está puesta en el niño, que con gran curiosidad explora cómo suena un tambor y otro. Teniendo en cuenta que ella realiza esta actividad durante la quinta sesión, por haber estado ausente durante la cuarta, en la que las demás participantes lo han realizado, ella no tiene un marco de referencia para comparar lo que ella ha sentido con lo que han sentido las demás, pero su franqueza y apertura frente al equipo es tal, que ella sencillamente afirma no haber sentido nada particular y por lo tanto no haberlo expresado, exceptuando claro su preocupación por su pequeño e inquieto acompañante.

Esta participante muestra durante la fase expresiva una gran sorpresa ante el descubrimiento constante de que la música es un canal para expresarse. Esto le interesa más, que la expresión misma, algo que se hace evidente a través de sus elevados niveles de motivación, que según sus manifestaciones verbales y actitudinales, van en aumento conforme avanza el tiempo, a tal punto que una de las frases que usa en el autorreporte es “a mí que me den el curso otra vez”.

Gloria, por su parte, es una persona para quien la expresión emocional surge con mayor facilidad a través de la conversación con sus compañeras y los facilitadores o de actividades que no le invitan explícitamente a dejarla fluir. Mientras que en la fase sensorial logra llorar abiertamente y hablar de sus miedos gracias a la evocación suscitada por la canción que usa para presentarse, durante el ejercicio de contar al grupo lo que siente a través de un instrumento musical, no le es posible ponerlo de manifiesto.

Cuando se le invita a cantar sola ante el resto del grupo, se muestra muy tranquila y motivada; además, como en ejercicios previos el facilitador docente ha resaltado sus aptitudes para el canto, concepto reforzado por los comentarios de sus compañeras, ella comenta sentirse cómoda haciéndolo. Trabaja con gran concentración en el ejercicio de cantar la misma canción con diferentes emociones: logra con gran éxito expresar la sorpresa, para evocar el miedo recuerda el momento en el que ha estado a punto de morir, el asco

viene a ella con una intensidad tal que logra transmitirla a todo el grupo y la rabia producto de los recuerdos cambia incluso el tono de su voz al cantar.

Todas estas señales muestran que probablemente la instrucción de expresar sus emociones no es un buen elemento para trabajar con ella, tanto como lo es el canto: le es más fácil cantar con asco o con rabia que decir siento asco o siento rabia. Tal como ella lo plantea en el autorreporte, lo que le han dado los talleres es la posibilidad de salir de casa y estar en un entorno en el que se puede reír, hablar, llorar y estar fuera de todas esas presiones del día a día, tomarse un tiempo para sí misma y dejar de ser por pequeños ratos la madre y la esposa que debe cumplir con los deberes que se espera que ella cumpla, siendo uno de ellos, no permitir que sus emociones afecten a sus hijos, lo cuál comparte tras el ejercicio de expresar la emoción experimentada a través del instrumento.

La música en esta fase es la herramienta principal para expresar, para hacer emerger la unicidad de la experiencia emocional de cada una de las participantes. En los diversos ejercicios hay lugar para cada una de las seis emociones del sexteto básico y ellas logran trabajar las que de acuerdo con la encuesta son las que más les cuesta abordar: la rabia y el miedo, y también aquella que más les interesa desarrollar a través de las actividades: la sorpresa.

En la siguiente categoría es posible evidenciar uno de los demás factores que junto con la música posibilitan los procesos expresivos durante esta fase: el vínculo.

Vínculo

Durante la fase sensorial, ya se ha forjado un fuerte vínculo entre las participantes y los facilitadores. Entre ellas hay una gran afinidad producto de las cosas que tienen en común y las que han ido compartiendo, así que ese es el punto de partida para la fase expresiva: un lazo que ya existe y es fuerte dada la intensidad emotiva de las experiencias conjuntas, que también las unen

a los facilitadores, cuya función ha sido acompañarlas a sentir y ahora a expresar.

Un aspecto importante que surge durante esta fase es el hábito de compartir alimentos o antes o después de cada sesión. Desde el tercer encuentro y sin ponerse de acuerdo, las participantes comienzan a traer pasteles, frutas, galletas y cosas por el estilo para compartir con el grupo. En torno a este hábito surge también un agradable espacio para intercambiar experiencias, risas y puntos de vista frente a diversos temas: sus procesos médicos, sus asuntos familiares, la música, los hijos, las carreras de los facilitadores, los ideales de infancia y cualquier otra temática posible, comienzan a tratarse cada vez con más apertura y de manera más espontánea.

Si bien es cierto que este compartir no es del todo musical, hay que resaltar la importancia que ha supuesto la música para el surgimiento del mismo: ha sido el punto de encuentro y la forma de potenciar los lazos de confianza, cooperación y respeto. Comenzar a pensar en formas de manifestar la gratitud y el afecto, producto del compartir de aspectos tan profundos de cada miembro del equipo, tanto participantes como facilitadores, es una clara muestra de afianzamiento de la relación, del sentido de pertenencia hacia el patrimonio común que se ha ido construyendo a través del canto, el juego, las conversaciones, el espacio, la complicidad, las risas y lágrimas, el compromiso, la motivación y todos los demás aspectos trabajados en el transcurso de los ejercicios.

Por otra parte, en relación con el vínculo existente entre las participantes y los instrumentos, sucede durante esta fase algo muy particular: aunque se agregan nuevos instrumentos de percusión a los insumos disponibles en el aula, dos de las participantes después de la sorpresa originada por el cambio, Claudia y Gloria, vuelven a sus instrumentos de preferencia, los cuáles se han establecido previamente durante la fase sensorial. Sol descubre en el bongó un instrumento para depositar en él una gran carga afectiva que comienza cuando

en sus sonidos descubre la alegría y las ganas de explorar que le recuerdan su infancia y cuando logra dejar salir su rabia a través de ellos.

Durante la primera sesión únicamente está la guitarra, en la segunda se introducen los instrumentos de percusión pero Sol no asiste, por eso ella debe vincularse con uno de ellos durante el tercer taller, de modo que selecciona el bongó. De aquí en adelante, ya los vínculos entre personas e instrumentos quedan claros y definidos hasta el final, aún cuando la instrucción que se usa siempre para asignar los instrumentos, es que cada una puede tomar el que desee.

En una fase predominantemente expresiva, el vínculo cobra una gran relevancia, pues es gracias a él que las participantes logran poner de manifiesto sus emociones sin temor a ser juzgadas, decir tranquilamente lo que piensan y tener la percepción de que son escuchadas, respetadas, de que sus opiniones son valoradas y muy posiblemente compartidas. En relación con los facilitadores, siguen siendo las personas que acompañan, escuchan, retroalimentan con respeto, están atentas a las necesidades de su equipo y receptivas a sus manifestaciones emocionales.

Algo muy significativo es lo que ocurre con Gloria, quien presenta una dificultad en su vientre que le dificulta respirar con el diafragma. Durante los ejercicios de respiración, de ella surge una gran muestra de confianza hacia el facilitador docente: decide arriesgarse a aprender este tipo de respiración, aunque reconoce que va a costarle más; pero le interesa mucho aprenderla y sabe que con la ayuda de “su profe”, como ella le llama, puede lograrlo.

Para terminar, la canción insignia de ese vínculo que existe y se hace cada vez más fuerte, suena cada vez con mayor propiedad en las voces de las participantes, que ahora asisten al taller con la letra impresa y solicitan abiertamente el momento para cantarla. No hay una forma mejor para concluir el análisis de esta categoría, la cuál es sucedida por la de cuerpo.

Cuerpo

En la fase expresiva, el cuerpo se toma como una herramienta fundamental para evidenciar los cambios producidos por el surgimiento de las diversas emociones y además como vehículo de la voz, lo cuál adquiere una gran relevancia si se toma en cuenta que el canto es fundamental durante las dos sesiones de esta etapa. Si en la fase anterior el cuerpo se ocupa de sentir, en esta se ocupa de expresar y propiciar las diferentes experiencias musicales, especialmente las que implican cantar.

Un primer acercamiento con el cuerpo en esta fase, aparece con la preparación del mismo para el canto. Antes de realizar el ejercicio de cantar la misma canción con diversas emociones, las participantes deben realizar una rutina tradicional de calentamiento, que involucra inicialmente al aparato respiratorio, a continuación al óseo, al muscular y para finalizar al fonatorio.

Esta rutina permite disponer al cuerpo para cantar, pero también proporciona un espacio que según lo planteado por las participantes, resulta útil para la relajación y el alivio de algunos malestares físicos. Una de ellas, Claudia, la que suele asistir con su nieto, manifiesta en el autorreporte final, que a través del taller en el que se trabaja la respiración, ella aprende a respirar mejor y a usar este recurso cuando percibe algún dolor o está muy cargada emocionalmente, ya que le permite tener una mayor claridad frente a las situaciones.

Gloria, la participante que muestra predilección por el güiro, presenta una seria complicación de salud que le dificulta la respiración diafragmática, pese a la cuál, ella se esfuerza y se muestra muy motivada a aprender, lo cual produce que lo haga cada vez mejor, aunque a un ritmo diferente al de sus compañeras. Para ella, su cuerpo aunque funciona en cierto modo diferente al de las demás, no es un obstáculo; de esta manera, ella elige encontrar la forma de cumplir el objetivo y de valerse de los recursos con los que sí cuenta.

En relación con la expresión emocional, hay que recordar aquí lo sucedido cuando se pide a las participantes evocar la emoción de la

repugnancia. Todas ellas la expresan con gran intensidad e incluso Gloria, comenta que logra percibir la sensación física del asco al recordar un episodio que vio en un bus: sólo pensarlo le evoca las náuseas y la sensación de rebote en su estómago.

Este es un ejemplo de cómo el cuerpo se convierte en un referente o en un medidor de las emociones. A veces a las personas les ayuda identificar lo que perciben en su cuerpo y los lugares específicos en los que esas sensaciones emergen para interpretar lo que les está sucediendo: mariposas en el estómago, dicen quienes están enamorados, el vacío en este mismo órgano o el temblor de las piernas cuando se tiene miedo y demás manifestaciones por el estilo, son muestra de cómo en el día a día se cumple lo anterior. (Coon, 2005)

A través del canto, las participantes descubren ciertas posturas que les permiten dejar surgir su voz de formas distintas, maneras más y menos apropiadas de respirar, estrategias para conducir el sonido a lugares distintos – como cuando se realiza una analogía con el movimiento de saborearlo- y adicionalmente logran vivir la experiencia de sentir el viaje de la voz y el aire a través de todo el cuerpo. Finalmente, en los ejercicios de improvisación –el diálogo en el bongó y el contar cómo se sienten a través de los instrumentos-, las tres participantes muestran una actitud corporal tranquila, casi desparpajada, producto muy probablemente de la falta de instrucción técnica con la que se aproximan a ellos.

Para finalizar el análisis de esta categoría, vale la pena recordar a Dalcroze, con su planteamiento de que es preciso sentir la música para poder comprenderla. (Del Bianco, 2007) En esta fase, ese sentir la música, es el recurso del que el cuerpo dispone para expresar posteriormente lo que va sucediendo a través de él.

A continuación, se hace una invitación al lector a conocer el contenido de la siguiente categoría: apropiación de los aprendizajes musicales.

Apropiación de los aprendizajes musicales

La fase expresiva resulta ser un valioso espacio generador de múltiples aprendizajes, algunos de los cuáles se citan en categorías previas. Está por un lado la manifestación de Claudia frente a la utilidad de la respiración para aliviar malestares físicos y alcanzar algo de tranquilidad ante la presencia de cargas emocionales; ella misma plantea en el autorreporte final que a partir de las experiencias vividas con el canto, encuentra en esta expresión musical una forma muy efectiva de relajarse, reducir su percepción de dolores físicos como la cefalea, distraer su atención de los problemas o simplemente sentirse más alegre mientras desarrolla los qué haceres del día a día en casa.

Gloria descubre durante esta etapa del proceso que tiene algunas aptitudes para cantar: la noción de afinación, la apropiación de estilos musicales populares como la ranchera y las baladas. También se reencuentra con un sueño ya guardado: el de aprender a tocar la guitarra, una inquietud que se lleva consigo al finalizar los talleres y que pone de manifiesto durante el ejercicio de cantar la canción con diversas manifestaciones emocionales. Ella misma formula abiertamente al docente la petición de pensar y proponer un proyecto para que continúe vinculado a la fundación y en lo posible impartiendo lecciones para interpretar este instrumento.

Sol plantea que ahora escucha mucha más música que antes del taller, entre otras cosas porque a través de los ejercicios realizados en esta fase descubre lo mucho que le gusta cantar. Encuentra pues en el canto y la escucha, un recurso que ahora usa predominantemente para afianzar su espiritualidad, su relación con Dios, una inquietud que le va surgiendo cuando se da cuenta de lo mucho que se puede expresar a través de la voz, noción que se acompaña de una comprensión adicional, que la lleva a asumir que con un mismo instrumento musical, el bongó, se pueden expresar dos emociones muy diferentes como lo son la rabia y la alegría.

Por otra parte, y en referencia a las nociones musicales adquiridas en esta fase, las participantes se inician en el uso de la respiración baja o

diafragmática para el canto; en este mismo sentido, la preparación de las canciones brinda un espacio propicio para explorar diferentes posibilidades para enfocar la voz: la que se produce de forma nasal y la colocada en el paladar. Al cantar de forma colectiva, adquieren la consciencia de la importancia de escuchar a las compañeras mientras cantan todas al unísono, y de acuerdo al desarrollo auditivo que se debe lograr para cantar, consiguen atender indicaciones como el ictus para iniciar la ejecución vocal mediante señales auditivas que la guitarra les va marcando.

En relación con la interpretación, se realiza un trabajo previo al canto como tal, consistente en apropiarse de la carga emotiva de la obra a través de la lectura del texto, lo cual genera un aprendizaje acerca de la importancia de entender y sentir lo que se está cantando para poder transmitirlo. En este sentido, ellas aprenden a usar la evocación de situaciones asociadas a las emociones que necesitan poner en su interpretación, y de este modo, descubren que les resulta más fácil lograr esa conexión que surge con quien escucha y observa lo que se está haciendo.

Un último aprendizaje a manera de conclusión, es el hecho de que el canto grupal tiene la propiedad de fortalecer el vínculo entre las participantes y los facilitadores. Este es un descubrimiento realizado y planteado por ellas, pero también ratificado por el docente a través de las actividades desarrolladas en las dos sesiones expresivas. A continuación, en la categoría de estrategias y adaptaciones pedagógicas, se exponen los recursos a través de los cuáles este y los demás aprendizajes mencionados se han conseguido.

Estrategias y adaptaciones pedagógicas

El análisis de esta categoría, inicia de la misma manera que en la fase anterior: con la claridad acerca de que el principal fundamento pedagógico a utilizar es el de aprender haciendo. (Besse, 1989) Si en la fase sensorial se aprende sintiendo, en esta entonces, se aprende expresando.

Plantean Willems&Podcaminsky (1984) que en la canción están contenidos todos los elementos fundamentales de la música: el ritmo, la melodía y la armonía, por lo que prácticamente la iniciación del aprendizaje musical se puede realizar a través de canciones. Este postulado se adopta como un punto importante de partida, que se suma a la idea concebida por el docente facilitador, de que si se puede aprender sobre ritmo, melodía y armonía, también se puede aprender a expresar cantando.

En la fase sensorial se brinda la oportunidad a las participantes de cantar espontáneamente; ya en la expresiva, se abordan algunos aspectos técnicos básicos del canto como lo son la respiración, la relajación, la afinación y algunas breves nociones de interpretación. Para introducir estos nuevos conceptos, el docente facilitador procede de la siguiente manera:

Habiendo trabajado la consciencia sensorial y dejado en las participantes la inquietud de lo importante que es observar con detalle, el maestro sirve como referente visual de lo que es y no correcto hacer para respirar adecuadamente. En este sentido, se utilizan tres pautas visuales a detallar: inspiración nasal, expansión abdominal y postura de los hombros.

Se les solicita que presten atención a las tres pautas y el docente hace dos demostraciones diferentes: en una muestra lo que es correcto y en otra lo que no lo es; a continuación explica cuál es la forma adecuada de hacerlo y después repite varias demostraciones en las que las participantes son quienes deben identificar si se están o no siguiendo las pautas correctas. En otro momento se les invita a imitar la respiración correcta que han observado en el docente, y al principio pueden usar sus manos sobre el estómago para sentir si efectivamente están expandiendo el diafragma. Una vez logran sentirlo y empezar a controlarlo, esta ayuda se suprime.

Para medir la capacidad respiratoria de cada una de las participantes y sus respectivas mejoras graduales, se utiliza el juego de mencionar los días de la semana tantas veces como alcancen con una única toma de aire y proyectando la voz de manera estable. Los resultados obtenidos en el juego

muestran que haciendo consciencia de las pautas, la capacidad respiratoria de todas mejora, aunque en estos ejercicios quien suele destacarse es Sol; sin embargo, el docente resalta la importancia de seguir trabajando los ejercicios aprendidos en casa, mirándose al espejo si es posible, para evaluar con mayor precisión si están subiendo excesivamente los hombros y si están expandiendo el abdomen lo suficiente. Se les explica que lo que aprenden en el taller sobre la respiración, sirve únicamente si ellas lo siguen trabajando por sí mismas y en sesiones posteriores se repite el juego, arrojando resultados sutilmente mejores a los de la primera vez que se realiza la actividad.

Para el trabajo de relajación se utilizan ejercicios de estiramiento y oxigenación, especialmente en los hombros, el cuello y la espalda. Cuando se realizan estos ejercicios, durante la segunda sesión de la fase expresiva, las participantes, que han llegado muy tensionadas, terminan relajadas a tal punto, que en ellas se percibe somnolencia. En este momento, el docente se ve obligado a realizar una reactivación del grupo, a través de un ejercicio aprendido en el marco de su formación como cantante, que consiste en hacer golpeteos rápidos pero suaves con las palmas de las manos como formando pequeños recipientes, en diversas zonas del cuerpo incluyendo las extremidades superiores e inferiores, los hombros, la espalda y el pecho entre otras.

Esta pequeña actividad no planeada, resulta efectiva y permite seguir el curso de la sesión satisfactoriamente. Los ejercicios de relajación no son retomados por cuestiones de tiempo en el resto de las sesiones; sin embargo y de acuerdo con lo manifestado por las participantes en el autorreporte, es uno de los aprendizajes que representan una mayor utilidad para sus vidas después de ser adquiridos.

En términos de la afinación, puede decirse que ninguna de las participantes presenta dificultades mayores frente a este aspecto. Para trabajarlo, se hace uso del canto de la melodía, utilizando una única sílaba como li y lu entre otras; y en los fragmentos en los que muestran desafinaciones, se afianza la precisión usando glissandos o portamentos que

involucran el intervalo melódico a mejorar. Antes de comenzar a cantar, por supuesto se determina la tonalidad más apta de acuerdo con el registro vocal del grupo, y en el proceso de cantar como tal se les escucha a cada una, para asignar correcciones y aspectos particulares a trabajar, lo cual genera significativas mejorías sesión a sesión.

Todas las participantes alcanzan una mayor precisión en la afinación, un poco más de uniformidad de la cuerda grupal y cada vez más expresividad. Esto último se logra abordando el texto de la canción sin música, ya que de la obra trabajada no se conoce un contexto histórico unificado que se les pueda compartir como marco de referencia para que logren apropiarse del contenido al generarles empatía por la historia, los personajes u otros aspectos.

Al no disponer de esta información de forma precisa, se usa entonces el texto para establecer posibles motivaciones que originan la canción, para lo cual las participantes manifiestan los pensamientos y sensaciones que a cada una de ellas les genera la carga emotiva de la obra. Una vez hecho esto, es posible conectarlas emocionalmente y comprometerlas con la interpretación, y al darles la instrucción de leer esa misma canción pero evocando emociones diversas, ejercicio luego transpuesto al canto, ellas entienden que no es lo mismo leer o cantar simplemente, que hacerlo involucrando alguna emoción, lo cuál se hace evidente desde el sonido mismo de la voz.

En relación con las dificultades evidenciadas a nivel musical durante esta etapa, es importante retomar la que surge durante la fase sensorial con la interiorización de los aspectos rítmicos como el pulso. No se trabajan explícitamente estos aspectos, sino que se acude al canto, una de las actividades más motivantes para el grupo, como insumo para que sin un abordaje directo, ellas mejoren poco a poco.

Esto muestra una significativa efectividad, pues al terminar esta fase, es evidente que ya pueden entre otras cosas, cantar absolutamente solas sin problemas graves de desfase rítmico, manteniendo una velocidad constante. Este logro se obtiene a partir del canto colectivo, tomando al grupo como

referente de la manera adecuada de atender los aspectos rítmicos mientras se canta, es decir, que por ejemplo ya no es necesario que el docente persiga a las cantantes con su guitarra, sino que ellas escuchan y siguen el parámetro grupal general.

Otro tipo de ejercicios realizados en esta fase, son los relacionados con la improvisación, que de acuerdo con Willems (1981), tienen la enorme ventaja de permitir de forma simultánea el hacer –práctica instrumental- y ser –poner en esa práctica lo que se está sintiendo internamente de manera auténtica-. Los ejercicios de dialogar a través del bongó y expresar la emoción experimentada en un momento específico usando un instrumento, permiten a los facilitadores leer en las participantes más allá del comportamiento aparente del que hablan Nordoff y Robbins (citado por Bruscia, 1999): así, por ejemplo, se puede evidenciar que en Gloria, quien usa un ritmo estable para contar al grupo que se siente aparentemente tranquila, hay algo más, y es que ella no se siente cómoda manifestando tan abiertamente y de forma planeada lo que siente, que para ella es más viable la inhibición de sus emociones, pues eso es lo que culturalmente se cree en su entorno inmediato.

Para cerrar el análisis de esta categoría y de la fase expresiva, se aborda muy brevemente la improvisación, básicamente porque para propiciar el desarrollo activo de la creatividad, los docentes de música encuentran en ella una herramienta muy valiosa para dicho fin. En la siguiente fase, la fase creativa, se profundiza más en este concepto, que resulta indispensable en las dos sesiones que comprende.

Finalmente, es importante decir que la fase expresiva resulta ser un espacio muy enriquecedor para las participantes, quienes descubren en la música una nueva forma de expresarse, y para los facilitadores, que obtienen el permiso implícito de ver más profundamente al interior de cada una de ellas, mientras cada una también lo va haciendo consigo misma.

3.5.4 Fase creativa

Durante las dos sesiones de la fase creativa, participantes y facilitadores se congregan en torno a la exploración, el descubrimiento y el agrado que genera el poder poner música a las ideas y emociones. Crear, dice el enfoque humanista, es una capacidad naturalmente instaurada en la condición humana, (Martínez, 1980) de modo que lo que hace falta para ponerla en marcha, es propiciar un entorno capaz de reconocer la individualidad, de validar los pensamientos de cada persona, de mostrar recursos disponibles y desarrollar otros con el único fin de que sea posible dar una forma nueva a lo que se vive.

Esto es lo que se pretende durante la última etapa de este proceso, y es importante tener en cuenta en este punto que aquí se convoca de nuevo todo lo aprendido durante las fases sensorial y expresiva. Esta es la fase en la que confluye todo lo que se ha hecho hasta ahora: ya las participantes valoran el mundo y la información del entorno de una forma diferente, más completa y profunda, ya saben que la música permite expresar y además tienen la motivación de hacer su propia música.

Los fines de esta fase no son estéticos, sino autorrealizadores, por eso no se busca el surgimiento de grandes obras de arte, sino la fluidez del ser manifiesta en el sonido. A lo largo de las diferentes categorías es posible evidenciar cómo se dan los procesos creativos y qué implicaciones tienen en las participantes, quienes manifiestan haber disfrutado muy significativamente los ejercicios realizados durante la quinta y sexta sesión y haber descubierto cosas nuevas sobre sí mismas.

Consciencia creativa

Al igual que sucede con la consciencia expresiva, la consciencia creativa es un concepto construido por los facilitadores a partir de esta experiencia. Puede definirse como el proceso mediante el cuál es posible darse cuenta de que todo lo que hace parte del entorno y el mundo interno, puede ser transformado a través de ese impulso propiamente humano para hacerlo.

La consciencia creativa, en el sentido que se busca darle en este trabajo, se refiere a ese descubrir de las posibilidades disponibles para intervenir la realidad. El proceso, tal como se ha vivido hasta ahora, inicia cuando se abren los sentidos y la consciencia sensorial de la que ya se ha hablado a todas las sensaciones que llegan tanto de dentro como de fuera; luego esas sensaciones son interpretadas, expresadas y aquí entra la creación, cuando esas sensaciones convertidas en emociones o ideas, comienzan a tomar formas nuevas a través del interés que surge en la persona por buscar algo más de lo que ya hay. (Bruscia, 1999)

Un componente muy importante de la creatividad es la fantasía, o esa capacidad de transgredir la lógica para recrear la realidad a través de la imaginación. Dados los resultados obtenidos en esta fase, los facilitadores asumen que para ampliar la consciencia creativa es preciso jugar con la fantasía, de manera que crear historias es uno de los ejercicios más fructíferos durante esta fase.

Darse cuenta de la fantasía también demanda un esfuerzo consciente, el cuál, tal como se evidencia a través del ejercicio de construir y narrar el cuento de forma colectiva, resulta muy enriquecedor. Atribuir características y comportamientos humanos a los animales, crear para ellos una voz o usar el sonido de un instrumento como recurso de ambientación, hace que las participantes se reencuentren con el deleite infantil de la imaginación, que puedan acercarse a sus potenciales creativos, que los pongan a prueba y sean autónomas en ello, que se sorprendan con lo que pueden llegar a hacer y se interesen por compartirlo al equipo.

Esa capacidad para el asombro es una de las búsquedas del aprendizaje más importantes para los pedagogos de la escuela activa, (Fernández, 1999; García, 2007) y es definitivamente uno de los más significativos hallazgos en esta etapa del proceso: cuando las participantes descubren que pueden transformar lo real a través de la imaginación, encuentran una nueva fuente de bienestar. Propiciar un espacio para la risa, el encuentro con el niño que todo ser humano lleva dentro, el asombro, el placer y la alegría, es otra de las oportunidades que brinda el contacto con la fantasía; y es esa consciencia frente a las posibilidades que brinda la imaginación, uno de los más grandes aprendizajes que se llevan consigo.

El ejercicio de composición, consistente en crear el texto de una pequeña canción sobre las emociones, es otro espacio muy importante para la consciencia creativa, pues supone un esfuerzo, esta vez individual, para poner música a una experiencia, a las sensaciones y comportamientos que se asocian a ella. En el ejercicio se comenta a las participantes que viene a la tierra un habitante de otro planeta y que la idea es contarle musicalmente qué es la alegría, la tristeza, la sorpresa, el miedo, la rabia y el asco; y aunque la tarea delimita un poco más las posibilidades, al suponer una instrucción específica, permite que cada una busque dentro de sí los recursos de los cuáles dispone para hacer lo que se le pide, algo que de acuerdo con Murray Schafer (1972) constituye la primera fase de un proceso de creación.

Una vez construida la letra de la pequeña obra, cada una tiene el espacio para evaluar su creación y generar sus propias reflexiones en torno a ella: si les ha gustado, si quieren cambiarle algo antes de presentarla, si necesitan algún apoyo y quieren pedirlo. Lograr una consciencia frente a todo esto supone un gran paso, pues implica que se han dado a la tarea de mirar en su interior con qué cuentan y lo han puesto a disposición de una actividad que las invita a hacer algo que no han hecho antes: componer.

Todas las participantes eligen pedir ayuda a los facilitadores, pues aunque cada una tiene claro lo que desea transmitir y cómo desea hacerlo, no

sienten que les sea fácil, y sin embargo, cada una logra imprimir en lo que construye, esa autenticidad que tanto se busca para juzgar que en efecto algo es producto de la creatividad. (Mac Kinnon, 1960, citado por Esquivias, 2004) Claudia piensa primero en la melodía de su canción y para hacerla, la canta al docente facilitador y pide su ayuda con la guitarra, antes de tener una letra para asignarle; Gloria plantea una frase redundante según la cual “la tristeza es estar triste”, y es ella casualmente, la que ha manifestado en la fase anterior que le cuesta expresarse, algo que resulta muy significativo si se tiene en cuenta que parte de la instrucción que se ha dado es pensar en lo que cada una de ellas siente y hace cuando experimenta las emociones en cuestión.

Sol elige un breve texto en prosa que construye con fluidez y que comparte a sus compañeras afirmando que para ella sería más fácil hacer un poema y no una canción. En la siguiente etapa de este mismo ejercicio se eligen solo dos emociones, entre todo el grupo se ajustan los textos relativos a ellas y se intenta musicalizarlos.

En esta construcción colectiva de nuevo se dan interesantes manifestaciones de la consciencia creativa: aquí Claudia, la misma que pide al docente ayuda con el acompañamiento en la guitarra durante la creación del texto, parece haber descubierto que para ella lo más motivante y para lo cual posee las habilidades más notables, es para crear melodías; Gloria, que ha planteado antes que “la tristeza es estar triste”, parece muy dispersa en el momento y finalmente Sol, quien ha expresado su deseo por crear un poema, se muestra muy activa en la construcción final de los textos.

Para las dos participantes que logran centrar su atención y su motivación en el ejercicio, esta es una valiosa oportunidad de encontrar esas fortalezas que poseen a nivel creativo: una de ellas encuentra su habilidad para escribir y la otra para construir melodías nuevas. Una vez el ejercicio colectivo está listo, con el aporte armónico del docente, todas pueden observar su creación y evaluarla, valorar su esfuerzo, el proceso y el resultado; esto es consciencia creativa, y este es el tipo de procesos que privilegian su desarrollo.

Ahora bien: para Gloria, quien no logra realizar el ejercicio de la misma forma que sus compañeras, este es un espacio para cuestionarse acerca de las habilidades creativas que seguramente sí posee pero con las que no logra conectarse. El reto que supone construir una canción involucra habilidades que ella ha mostrado antes, en otros momentos del proceso, como durante el desarrollo de los encadenamientos melódicos, consistentes en la realización de preguntas y respuestas melódicas, así que aunque este ejercicio no le sale bien, sí le permite pensar en posibles formas de obtener mejores resultados en otra oportunidad, usando quizás otro tipo de procedimiento. Esto también es consciencia creativa, y la conclusión a la que ella llega, con ayuda de la psicóloga facilitadora, es que es importante reconocer lo que se siente para poder utilizarlo, pues de lo contrario no puede estar disponible.

El autodescubrimiento es uno de los factores más potenciados a través de los ejercicios de construir el cuento y la canción, y es este uno de los mejores caminos hacia la conclusión de esta categoría: aunque la creatividad en estos talleres se enfoca en lo artístico, tal como lo formulara Sue Jennings (1979), pensar creativamente es también descubrir formas nuevas de estar en el mundo, de relacionarse con él. Autodescubrirse a través de la música es un proceso que no enriquece únicamente la formación artística, sino que además invita a pensar que si es posible crear historias, sonidos, canciones e incluso instrumentos musicales nuevos, tal como se hace en uno de los ejercicios de esta fase, entonces también es posible crear formas diferentes de vivir.

Expresión emocional

La expresión emocional ha sido un factor muy presente a través de todas las fases: la sensorial, la expresiva y la creativa; sin embargo, quizás durante esta última ha surgido de una forma menos categórica, más sutil. Para los facilitadores es claro que expresar emociones no es algo que ocurra según los planes, sino que más bien se trata de estar alerta para acompañar, no dirigir, la experiencia emotiva de las participantes, y esta es la función más importante durante la fase creativa: la de observar con atención lo que cada

una de ellas desea manifestar y estar ahí para cuando ellas deciden que quieren acompañamiento.

Estas dos sesiones no tienen el tinte emotivo de las cuatro anteriores, pero no por ello se dice que no haya existido expresión emocional; es más bien que esta expresión se ha dado de formas diferentes. Si hay que elegir una emoción predominante, esa es la sorpresa: el asombro subsiguiente a los ejercicios creativos resulta muy significativo, pues pone de manifiesto ese autodescubrimiento del que se habla en el marco teórico y es la mejor evidencia de que para ellas la creatividad está en marcha: los resultados que están obteniendo son nuevos. (Rogers, 2008)

Otro tipo de emociones y sentimientos manifiestos en esta etapa son los de admiración y gratitud, los cuáles son el resultado por una parte del descubrir las habilidades creativas entre compañeras, y por otra, de tener un espacio para decir gracias abiertamente: cada participante a los facilitadores y a sus pares, por el compartir de tantas experiencias y de aspectos tan profundos de cada una, y ciertamente también los facilitadores a las participantes, por el compromiso, su autenticidad y el permiso para ser parte de sus vidas por esas productivas horas de música y trabajo interior. Con el regalo musical, actividad en la que cada miembro del equipo debe preparar un detalle relativo a la música para un compañero o compañera al azar, se propicia una gran oportunidad para que cada persona manifieste y reciba la gratitud de alguna de las personas con las que ha compartido, por eso es una de las actividades con mayor valor vincular, porque se constituye como una muestra simbólica del lazo que se ha formado entre todos.

La alegría también es una emoción permanentemente visible durante esta fase, en la que abunda la diversión, el agrado por las actividades, en la que se incrementan los niveles de motivación y se gesta una atmósfera de complicidad que invita a crear por sí misma. Las expresiones como “me encantó esta clase”, “estuve muy feliz”, “me divertí”, “hagamos la última sesión en un lugar diferente” y muchas otras, son muestras visibles de que ha sido la fase más grata para todas y sobre todo la que ha permitido un rol más activo por su parte.

Un aspecto muy significativo es el hecho de que Gloria, quien reconoce que le cuesta expresar sus emociones, especialmente si estas pueden llegar a afectar a sus hijos, decide llevarlos a las dos sesiones de la fase creativa y de hecho se integran junto al pequeño nieto de Claudia, a muchas de las actividades. Los tres niños de 5, 6, 10 y el joven de 17 años, participan en la creación del cuento, en la musicalización de la canción sobre las emociones, en la construcción del instrumento musical con recursos disponibles en el ambiente del parque en el que transcurre la última sesión y en los espacios del compartir los alimentos, que a esas alturas ya son casi una regla implícita.

El valor de la presencia de los hijos de Gloria, radica especialmente en que es la muestra de que probablemente ella asume ahora una nueva forma de concebir la expresión de sus emociones: es en cierto modo como si ella estuviera invitando a sus pequeños a compartirlas; de momento la alegría y la sorpresa tan presentes en los ejercicios que presencian, pero eso ya supone un gran logro si se toma en cuenta lo que ella manifiesta, acerca de que su deber de madre es mantenerlos lejos de lo que a ella le pueda estar sucediendo. Es muy valioso también evidenciar la creciente espontaneidad, los niveles motivacionales en constante incremento, el compromiso y la receptividad en el grupo, la apertura, la empatía e incluso el afecto, siendo todos estos aspectos de suma importancia en la siguiente categoría: la de vínculo.

Vínculo

Esta categoría toma una gran fuerza durante la fase creativa, pues tal como se plantea cerrando la categoría anterior, las actividades realizadas durante las dos últimas sesiones resultan fortaleciendo los lazos entre todos los miembros del equipo del taller musical. Que el ser humano es capaz de formar relaciones profundas es un hecho, (Martínez, 1980) ratificado a través del afecto, el respeto, la complicidad, la admiración, la empatía y sobre todo la gratitud que afloran mediante actividades como el regalo musical, o el particular

suceso que se observa durante la exposición de los instrumentos que han creado con los elementos que encuentran en el parque:

Cuando cada participante ha diseñado y nombrado su instrumento, debe presentarlo, contar cómo lo ha hecho, con qué lo ha construido, cómo se interpreta y cuál es su nombre, pero curiosamente todas las participantes eligen no sólo cumplir con lo que se les ha pedido, sino también cantar una canción que improvisan acompañándose con su instrumento nuevo. Sol y Gloria se dedican canciones mutuamente en las que manifiestan cuánto se admiran y lo grato que les ha resultado compartir durante los talleres, mientras Claudia usa su canción para agradecer a los facilitadores por las experiencias vividas a través de la música.

Junto al regalo musical, cada persona recibe además un reconocimiento por sus virtudes por parte del mismo compañero: así, Claudia recibe el pandero de la tuna de cuando la psicóloga facilitadora era niña como regalo, junto a un reconocimiento por su alegría y puntualidad; Sol la dedicatoria de una canción compuesta por el docente años atrás y un reconocimiento por su gran capacidad de liderazgo; Gloria un disco con la música favorita de su compañera Sol y un reconocimiento por el compromiso y sus evidentes habilidades para cantar; el facilitador docente recibe una chocolatina y la interpretación de la canción Amigo de Roberto Carlos por parte de Gloria y la psicóloga facilitadora recibe un disco con la música favorita de Claudia, quien regala a todo el equipo un instrumento que ella misma ha fabricado y denominado cítara. El instrumento consiste en una base de madera con tres barras metálicas de tamaños diferentes y un golpeador para hacerlas sonar, el cuál va atado mediante una delgada cuerda a la base.

Todos estos símbolos materiales son muestras de la gratitud y el afecto construidos a través de los seis encuentros en torno a la música y las experiencias, y se constituyen además como un significativo intento por parte de cada persona, de dejar en las otras algo de sí. Otro símbolo muy valioso del vínculo es el hecho de que para el último encuentro las participantes eligen compartir un almuerzo al aire libre, al cuál cada una lleva algo preparado por

ellas mismas: ya no se trata de alimentos comprados, sino de una muestra tangible de atención hacia el otro, convertida en alimentos hechos con las propias manos.

El vínculo entre las participantes y los instrumentos sigue como en la fase anterior, pero ahora establecen una nueva relación vincular, con el instrumento que crean, y con el que construye Claudia para regalar a todo el equipo, en los cuáles depositan parte de lo que ellas son. Esta es la relación entre el artista y su creación propia, o entre el artista y la obra de otros, nueva para ellas, pero grata de acuerdo con lo que manifiestan satisfechas al concluir su trabajo o ser las receptoras del trabajo de otros.

La relación entre participantes y facilitadores continúa sólida, cómplice, pero ahora es más firme y cercana. Para esta etapa del proceso ya el docente y la psicóloga han compartido también con ellas parte de sus vidas, de sus historias personales y de sus mundos internos, así que cada vez son más percibidos como iguales, de modo que la confianza crece y la tranquilidad de poder ser auténticas también.

Para cerrar esta categoría quizás baste comentar que Claudia dice durante la lluvia de ideas del autorreporte, ante la instrucción “dime lo primero que se te viene a la cabeza cuando escuchas la palabra música”, “yo pienso en la palabra vínculo”.

Cuerpo

La categoría de cuerpo en esta fase se nutre de forma muy interesante a partir del contraste que surge entre trabajar en un espacio abierto y en uno cerrado. Trabajar en el salón de clases y en el parque permite una comprensión diferente de la corporalidad de las participantes cuando los facilitadores descubren que para ellas es muy diferente el trabajo en un entorno y otro: el parque privilegia mucho más la flexibilidad, la relación entre el cuerpo y el espacio, el movimiento libre, abierto, espontáneo y dinámico, mientras el salón de clases lo hace con la atención y la concentración, que dada la gran

cantidad de estimulación y distracciones disponibles, no se mantiene de la misma forma al estar al aire libre.

Las actividades de movimiento como la construcción del instrumento, transcurren evidentemente más rápido en el parque y los niveles de energía y motivación son mucho mayores en este espacio; por el contrario, las actividades que demandan quietud y concentración, como los encadenamientos melódicos, se desarrollan con alguna dificultad. Los sentidos parecen más alerta porque por ejemplo, Claudia está pendiente de los juegos de su nieto y Gloria de los de sus hijos, porque reciben también el aroma del prado y las flores, escuchan el sonido del lago, los balones y los demás niños, los patos y los pájaros, ven el paisaje y además se concentran en cuidar los objetos personales; claro que pese a ello, logran realizar todos los ejercicios, unos más satisfactoriamente que otros.

En la fase creativa, la voz y el canto siguen muy presentes. Se continúa abordando la canción insignia del grupo y se realiza una actividad en la que entre todos se debe construir una historia, e incluso otra en la que la psicóloga facilitadora va contando un cuento que entre todos deben musicalizar.

Para todos estos tres ejercicios la voz resulta muy importante, pues las participantes siguen interiorizando las formas correctas de respirar que han conocido y van incorporando los pequeños aprendizajes técnicos que han adquirido durante la interpretación de la canción; mientras tanto, exploran formas diversas de jugar con su voz, usándola como sonido de ambientación o para dar habla a personajes producto de la fantasía como osos, leones, tigres, flores, la tierra y otros que en la historia en cuestión sí pueden comunicarse de forma verbal.

Finalmente, un aspecto adicional que se lee en el cuerpo de las participantes durante esta fase, es el vínculo del que se habla en la categoría previa: también el contacto físico se afianza, y surgen entonces por ejemplo los abrazos que acompañan la entrega de los regalos y que expresan el afecto y gratitud de la que se habla previamente. Es curioso ver cómo sesión a sesión la

distancia física entre unas y otras se va reduciendo, cómo se sientan cada vez más juntas, aunque siempre conservando los mismos lugares, incluso en el parque el orden resulta ser el mismo.

Esta es una clara muestra de los mensajes transmitidos por el cuerpo durante el proceso. ES como si dijeran implícitamente “hoy podemos sentarnos más cerquita”, tal vez a causa del afianzamiento de los lazos y el surgimiento de la confianza, y “este es mi lugar”, como si entre ellas hubiese surgido una regla tácita de mantener el orden, algo semejante a lo que sucede con los instrumentos: es como si al final ya cada una supiera cuál es el suyo y las demás lo respetaran.

Como recurso para crear, el cuerpo en esta fase se observa como el contenedor de la voz y el vehículo del movimiento. Es además un recurso que permite a los facilitadores leer la motivación, las emociones y la disposición de cada una de las participantes, y si de eso se trata, hay que decir que esta fue la fase en la que hubo más dinamismo, especialmente en la sesión del parque: un momento lleno de sonrisas, de libertad para expresar, para ratificar las palabras a través del movimiento, algo que no siempre sucede en el aula.

Apropiación de los aprendizajes musicales

Esta fase en términos de aprendizajes adquiridos es más bien acumulativa, o en otras palabras, es la evidencia más clara del proceso, de la forma en que todo se ha ido sumando y se visibiliza en el proceder musical, emocional y relacional de las participantes.

En términos del proceso musical, han adoptado casi con disciplina los fundamentos técnicos que conocen del canto, han decidido tomar en serio la respiración, la relajación, la afinación y la interpretación. Han comenzado a prestar cada vez más atención a escuchar a sus compañeras cuando cantan todas juntas y a modular su propio volumen dependiendo de lo que perciben que se necesita para guardar la cuerda.

Se han apropiado de la música como recurso creativo, expresivo y como fuente de bienestar y disfrute; han aprendido a valorar su rol en el enriquecimiento de otras manifestaciones artísticas, como cuando se musicalizan los poemas o se ambientan los cuentos; han descubierto su impacto en las vivencias emocionales, que se hacen más llevaderas, o más intensas o más fáciles de transformar cuando se comparten a través de canciones, lo cual se hace visible a través de actividades como la de contar cómo se han sentido durante el quinto taller a través de una canción, o la de crear un texto y una melodía sobre las emociones para explicárselas a un habitante de otro planeta. También han entendido la diferencia que hay entre cantar una canción y transmitir una emoción o una experiencia a través del canto; han comprendido el carácter vincular de la música mediante el compartir de las vivencias y han conocido nuevas formas de darse a entender, usando lenguajes muy distintos al de las palabras.

Han convertido a la música en este punto, en una parte de su vida mucho más significativa y útil, que como lo manifiestan en el autorreporte, les sirve hoy para relajarse, percibir algo de alivio ante malestares físicos o emocionales, disfrutar más la vida y expresar lo que sienten. Han re aprendido a jugar y han visto que el juego acerca a las diversas generaciones: niños y adultos pueden concurrir el mismo espacio y entre unos y otros se pueden gestar nuevos significados para las cosas, tal como sucede en los talleres a los que asisten el nieto de Claudia y los hijos de Gloria.

De las relaciones, han aprendido a afianzarlas con el compartir de pequeñas pero significativas cosas, como el cantar colectivamente, hacer una creación conjunta o disfrutar de los alimentos; han encontrado en la música, una vía para manifestar la gratitud, el afecto y la aceptación del otro. Sobre sus propias emociones, han ido logrando una consciencia cada vez mayor de ellas, lo que les permite darles nombre, manifestarlas y dejarlas salir; han visto que a través de su voz y de los instrumentos pueden hacerlas sonar y comunicarlas sin necesidad de hablar; han podido experimentar esa unión que surge entre el artista y su creación, tan parecida a las experiencias cumbres de las que se habla en el marco teórico (Maslow, 1970) que las han acercado más al entorno

y a lo que tienen dentro; como ellas mismas lo manifiestan en el autorreporte, han entendido que el arte es una de las formas más accesibles de alejarse de la enfermedad, porque como lo expresa Sol “estos talleres sirven para darse cuenta de que estamos enfermas, pero también estamos vivas, y la vida no es solamente la enfermedad”.

La música les ha servido, según este último planteamiento, para apreciar la realidad de una forma distinta, para ver en ella otros recursos, formas nuevas de relacionarse con el mundo y consigo mismas, y tal como sucede con sus creaciones colectivas, en las que de idea en idea se construye un producto, ellas paso a paso han adoptado este proceso como un todo, que de acuerdo con ellas “ha sido una cadena que no se puede soltar, porque si se suelta se pierde el hilo conductor”; como lo resume Claudia al pedirle que eligiera su actividad favorita entre todas las realizadas, “no puedo escoger ninguna, porque todas han servido para un algo que nosotras hemos debido ir descubriendo; si alguna de las actividades no se hubiese hecho, las cosas no habrían sido iguales”. Así como el proceso tiene una estructura, ellas también tienen su propia estructura, y tal como lo han ido comprendiendo, la música es otra manera de permearse cada una de las partes que conforman ese todo: el cuerpo, la mente, el espíritu, las emociones, los sueños, las ideas e incluso el entorno del cuál son parte.

Para cerrar esta categoría, se presenta la lluvia de ideas que construyen entre las tres al pedirles que digan lo primero que pasa por su pensamiento al escuchar la palabra música, porque los facilitadores consideran que en ella se ve reflejado claramente el verdadero aprendizaje que las participantes se llevan para su vida. Música entonces es: desestresarse, relajarse, plenitud, vivir, armonía, sensualidad, inspiración, sabiduría, anhelo, gozar, deseo, vínculo, sensorialidad, expresión, salud, bienestar, alegría, tranquilidad, espiritualidad.

Estrategias y adaptaciones pedagógicas

La fase creativa parte como las anteriores, del principio de aprender haciendo. (Besse, 1989) Aquí se musicaliza una historia, se inventa otra, se compone una canción, se crea un instrumento, se improvisan preguntas y respuestas melódicas y se sigue trabajando la expresión emocional, esta vez, convertida en producto artístico no estético, sino autorrealizador, es decir, tendiente al encuentro con la esencia, los potenciales y el impulso hacia la salud: (Bruscia, 1999; Martínez, 1980; Maslow, 1970)

El rol del docente se concentra en orientar las actividades musicales y acompañar a las participantes en el descubrimiento de sus capacidades. Él propone una vía constituida por diversos ejercicios que van conduciendo al encuentro con esos potenciales de cada una, de modo que Sol se encuentra frente a su talento para escribir, Gloria con el suyo para componer melodías y Claudia con el mismo talento que Gloria, aunque en momentos y manifestaciones diferentes.

Así mismo, Claudia y Sol encuentran que poseen una gran capacidad para crear historias, mientras a Gloria se le facilita más cantar que contar. A Sol se le facilita la improvisación rítmica, mientras a Gloria y Claudia les fluye más la melódica, aunque Gloria suele destacarse por construir melodías más elaboradas.

En este sentido, la estrategia que continúa funcionando es seguir el ritmo que marcan las participantes, atender a sus intereses y motivaciones fundamentales, tal como lo propone John Dewey (Dorantes & Matus, 2007) razón por la cual, se procura por ejemplo dar grandes espacios al canto, que resulta ser aparentemente lo que más disfrutan. Se dan cuenta de que tienen la libertad de proponer ideas y formas para hacer las actividades, de modo que son ellas quienes solicitan la oportunidad de hacer el último taller al aire libre.

Como cada una va mostrando sus mayores habilidades a través del proceso, es esta la etapa en que los facilitadores permiten que ellas asuman roles específicos en las tareas grupales, que tengan el espacio para destacarse

y ratificar sus identidades musicales. Un ejemplo de ello es el permiso implícito que reciben para apropiarse de la labor de crear la melodía, para el caso de Claudia, y de la letra, para el de Sol; y otro, es el del regalo musical, en el que cada una puede hacer lo que cree que le saldría mejor, y en ese proceso, pasa que Gloria elige cantar una canción para el docente: tal como se puede pensar que va a suceder, ella aprovecha su habilidad para el canto.

Las participantes tienen la libertad para explorar y lo saben, por eso, manifiestan abiertamente lo que les gusta y lo que quieren hacer; sus voluntades son respetadas y tomadas en cuenta por parte de los facilitadores, y sin embargo, no se pierde en ningún momento el hilo del proceso. El proyecto plantea en un principio que se debe pasar a través de tres fases, las cuáles son vivenciadas en su totalidad; la meta, como se dice varias páginas atrás, es la creación, y ahí llegan todas, para ratificar el principio docente de que tarea empezada debe ser tarea terminada.

En el autorreporte final, al preguntarles cuál es la actividad que más han disfrutado durante todo el proceso, dos de ellas, Gloria y Claudia, plantean que no pueden elegir una sola, porque ven una secuencia que se rompería si alguna de las actividades no se hubiese realizado. Claudia afirma que la meta ha sido llegar a comprender algo, y que por esa razón, no es posible recorrer solo una parte del camino, sino todo el que los facilitadores han trazado con objetivos y pasos específicos.

Efectivamente se termina la tarea, pero no al ritmo de los facilitadores sino al de las participantes. Así pues, se respetan los tiempos que cada una necesita para hacer las actividades, no se da por hecho que todas han entendido, sino que se pone a prueba la comprensión de cada una, no con el fin de evaluar, sino de asegurarse el docente de que la instrucción ha sido clara o de si es o no necesario encontrar una nueva forma de darse a entender. (Besse, 1989)

Como en todo espacio formativo, surgen imprevistos que los facilitadores deben manejar sin perder los objetivos de las sesiones: hay talleres que deben

realizarse en ausencia de alguna participante, de modo que en la sesión inmediatamente siguiente se hace necesario ponerla al día y si es posible darle un espacio para que viva las experiencias que se perdió; en las sesiones de esta fase, pasa que se cuenta con la presencia de tres niños y un joven, los cuáles son acogidos en el equipo y sin dejar de lado la planeación, pueden participar junto a Claudia, Sol y Gloria. Sucede también que los pequeños llegan al quinto taller con la algarabía propia de sus edades y la novedad de encontrarse rodeados de ambientes e instrumentos musicales. Esto obliga a los facilitadores a dedicar unos minutos para enfocar la energía de todos los asistentes en las actividades planeadas y para detectar características del grupo.

Es así como el docente ajusta el tiempo de las demás actividades para dar gusto al grupo de tocar los instrumentos y cantar, para lo cual se hace una breve sesión de villancicos, aprovechando la época del año y coincidiendo con el deseo del grupo, que manifiesta que sería muy agradable hacerlo. De esta manera van ocurriendo situaciones que se salen de los planes, pero que pueden ajustarse para que se logre sacar provecho de ellas sin generar rupturas en el proceso, como cuando se permite al nieto de Claudia, hacer una exposición detallada del instrumento que ha construido, proporcionándole el tiempo necesario y la misma atención que a las demás, Siendo este mismo pequeño, el que pide un espacio en la quinta sesión para contar una historia como premio por su buen comportamiento durante las actividades.

En la fase creativa se trabaja muy atentamente para que las participantes se conecten con su impulso creador, así que junto con la enseñanza de los fundamentos musicales, el privilegio constante del autodescubrimiento y la libertad para explorar, se aplica la ausencia de juicios: (Rogers, recuperado de: (Rogers, 2008) los facilitadores aprecian y valoran las creaciones de las participantes y se comprometen para resaltar sus virtudes y logros, mientras las motivan a dejar fluir sus potenciales.

Se acepta la situación específica de cada una y se procura facilitarles los recursos, por eso se permite a Gloria acudir con sus pequeños, porque además

de haber manifestado en la encuesta de interés un deseo explícito por querer vincular a la familia en el proceso musical, se reconoce su rol como madre o el de abuela que asume Claudia, entonces, se integra a los niños para que ellas puedan continuar su aproximación a la creación sin alejarse de su día a día, de las ocupaciones de siempre. Esta es la aceptación incondicional de la que no se puede prescindir, la que permite que las participantes sientan que son parte del grupo y que pueden llegar a él con lo que posean, sentir que van a encontrar respaldo y comprensión y que la flexibilidad que se ha conseguido permite que todos se ajusten a los pequeños cambios que puedan surgir. (García, 2007)

Además de garantizar esa aceptación incondicional, los facilitadores y especialmente el docente, deben convertirse en referentes favorables para las participantes desde el qué hacer musical, mostrando a través del ejemplo que es grato y no es excesivamente complicado hacer música. Un ejemplo de ello ocurre cuando Gloria asume su turno para ambientar el cuento narrado por la psicóloga facilitadora con los instrumentos de percusión, entonces pasa al frente y permanece en quietud; el docente se da cuenta de la situación; por eso después de haber hecho algo no demasiado complejo y tras haber transcurrido los turnos de los demás participantes, vuelve a invitarle a realizar la actividad, de modo que ella se anima y lo intenta, sobre todo después de saber que el docente tampoco conoce la historia narrada y que por lo tanto debe hacer la misma tarea y enfrentarse a la creación tal como ellas.

Esa postura de no superioridad, de cercanía y complicidad, permite durante todo el proceso, que las participantes sean auténticas, que se arriesguen y asuman retos como el de componer o cantar solas. En la improvisación vivenciada en actividades tales como el encadenamiento melódico, es claro que todas se exponen con tranquilidad, confianza en sí mismas y con una gran motivación, porque a esas alturas ya están muy conectadas con su impulso creador y además porque saben que lo que ellas construyen se recibe incondicionalmente en el grupo.

Si necesitan más tiempo pueden contar con él, si aún no están preparadas se les puede esperar, si no han entendido pueden preguntar a los facilitadores o a alguna de sus compañeras y si quieren sumar a la tarea asignada un componente de inspiración propia, como cuando todas cantan además de crear su instrumento, se les permite el intento y valora el resultado. Con el juego, las historias y la improvisación, siendo esta última según Willems (1981) el preámbulo de la creación, se continúa propiciando la resignificación, la simbolización y la exteriorización de los mundos internos (Bruscia, 1999) lo que sumado al trabajo a través de la consciencia, genera una potenciación evidente de la creatividad, que crece junto con la iniciativa que todas muestran cada vez con más fuerza.

Invitar a las participantes a encontrarse con esa iniciativa de crear, supone en las dos sesiones de esta fase, un esfuerzo pedagógico por emplear recursos que en sí mismos sean muestras creativas, como por ejemplo, usar metáforas para ilustrar la instrucción que se quiere impartir. Así pues, no se dice “hagan el texto de una canción que hable sobre las emociones”, sino que se plantea “imaginen que viene a la tierra un habitante de otro planeta que no sabe qué son las emociones y necesita que alguien se las explique; como él no comprende el lenguaje hablado, necesita que todo se le explique cantando, porque así funciona la comunicación en su planeta”.

En el ejercicio de musicalizar el cuento narrado por la facilitadora psicóloga, la historia no es contada de forma plana, sino que se acude a diferentes personajes, cada uno de los cuáles tiene una voz diferente, se les atribuyen características fantásticas y se dan todo el tiempo giros inesperados. Todo esto se hace con el fin de dar muestras tangibles de creatividad capaces de incentivar la creación en ellas, lo cual da un muy buen resultado, tal como ha sucedido durante la fase sensorial con la escucha de las canciones inspiradas en las sensaciones provenientes de los sentidos.

En esta experiencia de vivir el descubrimiento de los potenciales creativos en grupo, se ponen de presente dinámicas colectivas como lo son el aprender del docente, el aprender de los pares y el docente que aprende de

sus estudiantes. (Schafer, 1972) La fase creativa es la etapa del proceso en la que cada una de estas dinámicas muestra una presencia más homogénea; pues a diferencia de las fases anteriores, en las que las participantes están más atentas a los facilitadores como principales referentes, en esta se concentran en prestar atención también a sus compañeras, mientras los facilitadores pueden asumir un mayor compromiso de aprender de ellas, dada la fluidez del funcionamiento grupal que se ha alcanzado en esta instancia y que permite una dedicación mayor a la observación y la reflexión del docente y la psicóloga.

Estas observaciones y reflexiones surgidas durante los procesos creativos tienden a encontrar mucho sentido a la relación entre aprendizajes intrínsecos y extrínsecos. (Bruscia, 1999) Verlas trabajar con los nuevos recursos técnicos de los que se han ido apropiando, como los fundamentos del canto, por ejemplo, mientras van descubriendo sus potenciales y habilidades, dejando salir sus emociones y construyendo relaciones basadas en el respeto y la aceptación con sus compañeras, hace que la teoría de que propiciar más aprendizajes intrínsecos que extrínsecos permite que la educación sea más integral, cobre sentido, porque sin perder el norte de la formación musical, se está acompañando un proceso de enriquecimiento y cambio para la vida en general.

La conclusión pedagógica a la que lleva esta fase, es básicamente que la diferencia entre realizar actividades musicales y hacer ejercicios también musicales pero que involucren procesos creativos, está en que en los procesos creativos siempre se pone de manifiesto algo esencial del ser que crea; es como si inevitablemente construir algo nuevo, invitara a dejar salir las ideas, las emociones y los impulsos propios de la persona; a diferencia de los procesos operativos netamente musicales, en los que quien aprende puede limitarse a observar e imitar, a seguir instrucciones específicas o a comprometerse con el desarrollo de habilidades y capacidades puntuales, demostrar un rendimiento particular y asumir cargas emotivas ya plasmadas por otros más que manifestar las emociones propias. El proceso creativo requiere que el docente sea flexible, que valore la originalidad y la unicidad, que propicie ambientes de libertad y descubrimiento para que sus estudiantes se encuentren con las

capacidades que no conocen de sí mismos, desarrollen los potenciales que ya poseen y se animen a aprovechar la música como recurso autorrealizador.

Para tal fin, es necesario que los estudiantes descubran con ayuda del docente, que no es lo mismo un proceso creativo mediado por la búsqueda de valores estéticos, que uno en el que lo importante sean los valores expresivos, simbólicos y de significación o resignificación. No se trata de replicar lo que otros han hecho, sino de hacer algo completamente diferente, algo único, genuino, tal como lo han logrado las tres participantes de este taller

CONCLUSIONES

Las conclusiones que el lector está a punto de conocer, hacen referencia específicamente a cada uno de los objetivos planteados al principio del proyecto, así como también, al proceso vivenciado por Sol, Claudia, Gloria y los facilitadores.

1. En respuesta al objetivo general, el lector ha podido observar una construcción cuya estructura consiste en tres fases a través de las cuales se ha propiciado la expresión emocional saludable de las participantes. La fase sensorial, la expresiva y la creativa, han permitido acompañar de forma interdisciplinar, entre la pedagogía musical y la psicología humanista, a Sol, Claudia y Gloria, en la exploración de sus mundos internos y en la manifestación de los mismos a partir de la música.
2. La fase sensorial se establece como necesaria a través de la revisión teórica del trabajo de pedagogos musicales tales como Edgar Willems, Murray Schafer y Emile Dalcroze, quienes proponen respectivamente, que toda manifestación artística tiene un componente material, que es percibido mediante acciones orgánicas como ver, oler, oír, saborear y tocar; que entre más sentidos se empleen en el aprendizaje de la música, más efectivo es éste, y que los procesos musicales deben ser sentidos antes que entendidos. El enfoque humanista de la psicología, sugiere por su parte, que la función de la consciencia es “darse cuenta”, de modo que el trabajo de explorar el entorno de forma más profunda, atenta y acudiendo a nuevos recursos, necesariamente enriquece ese proceso, que permite una vivencia más sana del aquí y ahora, que inicia con el reconocimiento de lo que hay alrededor, partiendo de lo más básico, es decir, de los olores, colores, sabores, formas, aromas, texturas, sonidos y movimientos, para llegar a lo más complejo, es decir, la experiencia de transformar el mundo y la vida misma.

3. La fase expresiva obedece a la necesidad planteada por Willems, de entender y asumir que la música tiene un polo material, sí, pero también uno emocional, o al planteamiento de Nordoff y Robbins, según el cual en los procesos de aprendizaje se deben hacer tan notorios los comportamientos aparentes –se ha o no se ha aprendido-, como los relacionados con la reflexión y la emoción, que se expresa en el “esto es lo que se siente cuando se aprende”. La música es un arte, una forma de comunicar, de transmitir, de plasmar historias de vida y estados internos; no es un procedimiento siempre igual ni pretende llegar a resultados del todo controlables, así que se ajusta perfectamente a lo que sucede con la expresión emocional: no se planea, no se mide, sólo se acompaña a salir y se propician las condiciones para que esto ocurra.

4. Desde el punto de vista de la psicología humanista, la fase expresiva es necesaria en este proceso musical, porque al igual que la expresión emocional y la forma de vivir de toda persona es absolutamente subjetiva, la forma de sentir y construir el arte también lo es. Hacer música, aprender música, es una vía directa hacia la manifestación del ser y de todo lo que hace parte de él, incluyendo por supuesto las emociones, que pueden ser representadas, simbolizadas y compartidas a través del canto, de la ejecución instrumental, del movimiento, de la improvisación y de todos los espacios propiciados por el docente para que los encuentros entre el ser y su experiencia surjan con la mediación de la música, el vehículo que conduce el sentir a la superficie.

5. Desde la perspectiva pedagógica, la fase creativa representa el mayor de los retos, pero también el mayor de los logros. Esta fase recoge todos los aprendizajes logrados a lo largo del proceso, que se concretan en los productos artísticos elaborados por Sol, Claudia y Gloria.

Estos productos son la muestra de que para incentivar a los estudiantes a crear, no hace falta aguardar a que logren un dominio perfecto de los elementos que constituyen la música; más bien, a partir de la creación orientada pedagógicamente, se pueden llegar a dominar

paso a paso. Ratificar a través del trabajo musical la libertad personal de los estudiantes, permite que en algún momento, sean ellos quienes tomen la iniciativa de emprender acciones creativas, de acuerdo con su inspiración, tal como sucede cuando Claudia construye un instrumento musical que desea regalar a su grupo, o cuando Gloria y Sol se dedican una canción acompañada con el instrumento que han construido, aun cuando la instrucción recibida ha sido simplemente “construyan un instrumento musical con materiales presentes en el entorno”.

6. Para la psicología humanista, el hombre crea porque tiene la capacidad inherente de hacerlo, de modo que esta fase es indispensable en el proceso. Es la forma práctica de mostrar a Gloria, Sol y Claudia, que si se puede transformar la emoción en música, también se pueden crear formas diferentes de estar en el mundo y vivir más saludablemente. Más allá de las condiciones de enfermedad o dificultad, ellas llegan a la conclusión de que las barreras están en la mente, tal como lo citan en el autorreporte; esto significa, que si el obstáculo figura en el pensamiento, con un cambio en la forma de pensar, cambia también la percepción de la realidad y la forma de actuar frente a ella: es justo como cuando se canta lo que se siente, el hecho de poner música a las emociones, ya las transforma y las hace disponibles a la consciencia, con lo que son más fáciles de manejar y convertir en algo diferente.
7. En relación con el primer objetivo específico, hay que plantear que a través del proceso, se establece que las participantes precisan un trabajo de todas las emociones por igual, no de unas más que de otras. La estrategia se diseña de manera tal que no sea estrictamente necesario expresar una emoción puntual en un momento señalado por los facilitadores; se trata más bien de dejarlas fluir conforme la música las va generando o ayudando a salir.

Es cierto que ellas manifiestan que lo que más les cuesta expresar es la rabia y la tristeza, y que lo que más les interesa lograr a partir del proceso, es el contacto con la sorpresa; sin embargo, en los talleres hay lugar para todas

las emociones, y, finalmente, logran de todas formas trabajar la rabia y la tristeza, y de forma especial, vivencian la sorpresa con una gran fuerza, sobre todo durante la fase creativa, durante la cual descubren nuevos aspectos de sí mismas que les resultan bastante gratos.

8. Para el docente es importante aportar en este punto, que nunca se puede dar por hecho que determinado estímulo o actividad musical, va a suscitar una reacción universal, o en otras palabras, que todos sus estudiantes van a relacionar las mismas emociones y sensaciones con una obra o una práctica particulares. Puede que una canción considerada triste por la mayoría de las personas, represente una gran alegría para alguien, o al contrario, que la canción más alegre, evoque tristeza en alguna persona.

Esto implica, que el pedagogo debe estar atento y dispuesto a leer y recibir la respuesta emocional de sus estudiantes ante toda propuesta que lleve al aula, no asumir que determinada propuesta debe suponer una reacción específica. La psicología humanista ratifica lo anterior, recordando que el hombre vive subjetivamente y que toda persona es una estructura única.

9. En relación al segundo objetivo específico, hay que anotar que no resulta sencillo establecer los criterios conceptuales comunes entre la pedagogía musical y la psicología humanista, capaces de explicar la forma en que la música media entre el ser y su experiencia. La revisión teórica efectuada en una de las primeras etapas de este proceso, muestra que es predominantemente en el siglo XX, cuando estas dos disciplinas se aproximan de forma más decidida, con trabajos tales como los de los pedagogos de la escuela nueva y la enseñanza activa, según los cuáles se aprende haciendo, y sobre todo, la educación no debe responder únicamente a procesos académicos, sino que también debe preparar al ser humano para la vida. El rol del educando comienza a verse como un rol activo, porque puede generar propuestas, ideas, puede involucrarse en sus procesos de aprendizaje para decir qué le

interesa, qué le gusta o para elegir cuál es la mejor forma en la que aprende.

Este reconocimiento de la persona como ser integral, este privilegio de la libertad para ser y crear, es el punto más fuerte de encuentro entre la pedagogía y la psicología humanista. En relación a la educación musical específicamente, pensar que la música no es únicamente valores estéticos, sino que también hace referencia a valores autorrealizadores, como se ha venido concibiendo más recientemente por autores tales como Sue Jennings o Nordoff y Robbins, hace que el aprendizaje de la música sea más que un proceso academicista y operativo, y que se constituya como un recurso expresivo y creativo capaz de permear hasta lo más profundo, la compleja estructura que es el ser humano.

10. La comprensión alcanzada por los facilitadores en relación con los criterios conceptuales que definen la relación mediadora de la música entre el ser humano y sus vivencias, y que son comunes a la pedagogía musical y la psicología humanista, se refleja en la forma en que se han estructurado los apartados del marco teórico: inicialmente se precisa entender el papel del humanismo como enfoque y como visión, y teniendo en cuenta que uno no está del todo distante del otro, se requiere comprender el papel del humanismo como visión, en la concepción de la educación; a continuación se necesita establecer con claridad cuál es la relación entre la música y las emociones, y, finalmente, se puede construir una argumentación capaz de enlazar los contenidos pedagógicos y psicológicos mostrando cómo la educación musical, al ir atendiendo cada vez más la expresión emocional, se aproxima a la psicología humanista, a su forma de entender y abordar a la persona.
11. Abordando ahora el tercer objetivo específico, es importante resaltar inicialmente, que al pretender acompañar un proceso de expresión emocional basado en prácticas musicales pedagógicas, se hace

necesaria la presencia de un docente de música, que se encarga de diseñar y proponer actividades ajustadas al perfil de las participantes, pero de acuerdo con un plan con objetivos formativos específicos, relacionados en este caso con la adquisición de nociones musicales básicas. La psicóloga por su parte, está ahí para leer al grupo, para guiar la reflexión acerca de los aspectos emocionales que la música va invitando a salir; su función es acompañar al docente y a las participantes en la exploración de los mundos internos a través de los cuáles el grupo es conducido por las prácticas musicales como el canto, la improvisación, el juego, el movimiento y la creación.

Las fases que estructuran el proceso, se determinan de acuerdo a las bases conceptuales del trabajo, consignadas en el marco teórico y las actividades se diseñan a partir de los insumos que el docente ha adquirido a través de su formación.

El aporte de la psicóloga en este sentido, se concentra en tomar de esas actividades que el docente propone, todos los recursos capaces de generar reflexiones que puedan transponer los aprendizajes de la música, a los aprendizajes de la vida.

12. Es pertinente exponer una conclusión surgida de la experiencia interdisciplinaria. Para el docente, la presencia de la psicóloga en las prácticas musicales, ha representado la ratificación siempre explícita de que la música en el ámbito educativo también afecta fuertemente la dimensión emocional, lo cual influye en los procesos de aprendizaje. Ha sido también una oportunidad para hacer consciencia acerca de los atributos que debe tener un docente que decida regirse por el enfoque humanista para enseñar a hacer música: capacidad de empatía, interés en la totalidad del ser que es el estudiante, aceptación incondicional, una postura no directiva y la autenticidad entre otros.

Para la psicóloga, trabajar con el docente, ha sido una forma de ver al paciente con cáncer, fuera del entorno de la enfermedad, haciendo cosas que disfruta y que hace porque elige hacerlas y no porque sus

circunstancias le obligan. Ha significado una oportunidad de ratificar sesión a sesión que la música es un recurso mucho más eficaz que otros tales como la expresión verbal y que su aprendizaje es tan nutritivo a nivel artístico como a nivel autorrealizador. La música, enseña este proceso, integra la dimensión física con la espiritual, la cognoscitiva, la emocional y la social, y eso hace que sea útil para todos estos aspectos en conjunto.

13. Este trabajo no pretende asegurar que el camino construido por los facilitadores es el único posible; puede decirse que este ha sido el resultado al que nos ha conducido el abordaje teórico y práctico logrado y que nos ha dado resultados muy satisfactorios. Ver a Sol, Gloria y Claudia después de vivir este proceso a través de la música, nos hace pensar que ha valido la pena, porque al fin y al cabo ellas ahora conocen otra forma de expresarse, tienen a la música como recurso para generar pequeñas transformaciones en su vida, se han encontrado con su capacidad para crear, con su libertad y su posibilidad de establecer relaciones profundas, se han hecho más conscientes de lo que sienten y de lo que hay a su alrededor y ahora tienen un aquí y ahora muy diferente al que traían al principio, porque han podido contar qué sienten, darle nombre y convertirlo en algo distinto que puede o ser una historia, o una canción, o sonar en un instrumento musical e incluso convertirse en creación musical.

14. En relación con el número de sesiones, seis en este caso, desde el punto de vista pedagógico podría plantearse que han sido suficientes para generar algunos aprendizajes musicales básicos como los fundamentos prácticos de la respiración y la colocación para el canto, los parámetros iniciales para la correcta ejecución de algunos instrumentos de percusión menor y la improvisación melódica basada en juegos de preguntas y respuestas entre otros. En términos ahora de la expresión emocional, es preciso anotar que el hecho de que se logre o no propiciarla, no está directamente relacionado con el número de encuentros, sino más bien con el nivel de pertinencia de las

planeaciones, con el logro de la confianza, la empatía, el respeto y el sentido de pertenencia hacia un grupo, con el privilegio constante de la exploración y sobre todo de la libertad, que es finalmente la que señala por dónde desea ir cada ser humano, qué le interesa, cómo le interesa hacerlo; es lo que hace que la persona indague, pida apoyo, exija y señale abiertamente lo que espera tanto del proceso como de quienes lo facilitan, que para el presente estudio, son tanto el docente como la psicóloga.

Puede ser en todo caso que contando con una cantidad mayor de sesiones, sea posible por una parte, alcanzar calidades estéticas y artísticas más complejas y sobresalientes, y por otro, abordar la emocionalidad humana de una forma más profunda y detallada; sin embargo, desde el punto de vista de los investigadores, las seis sesiones realizadas permitieron alcanzar los objetivos propuestos.

15. En el abordaje teórico se citan varias veces las aplicaciones de la musicoterapia. Es preciso recordar que esta disciplina es capaz de generar aprendizajes musicales, así este no sea su objetivo. Pues bien, después de recorrer este valioso camino, se puede decir que la formación musical puede generar aprendizajes para la vida, puede propiciar la expresión emocional así no sea el fin para el cuál ha sido diseñada, y lo que es más significativo aún, es que puede mejorar la calidad de vida, generar bienestar, así lo que busque sea que las personas aprendan los fundamentos del canto, el nombre y la forma correcta de hacer sonar los instrumentos, que adquieran habilidades para respirar, interpretar, improvisar y realizar procesos creativos a satisfacción.

16. Entre los muchos aportes que nos deja esta experiencia interdisciplinar, resaltaríamos para terminar las proyecciones del trabajo, que desde nuestro punto de vista, están relacionadas con las múltiples preguntas abiertas que deja esta exploración.

En un desarrollo a posteriori, sería interesante, tal como lo señalara nuestro lector metodológico, profundizar más en cada una de las categorías de análisis existentes y dar cabida a otras más, que también se involucran en los procesos vivenciados. Sería importante también, tal como él mismo lo señala, abordar de forma más detenida el rol de cada uno de los actores del trabajo desde la perspectiva de los aportes que cada disciplina realiza al todo que constituye la investigación.

Por otra parte, es importante resaltar la posibilidad ahora abierta de seguir proponiendo proyectos de investigación interdisciplinar, pues para nosotros ha sido sumamente positivo este diálogo de saberes que además de favorecer a las participantes del estudio, nos han favorecido a nosotros como profesionales y como personas.

Finalmente, se espera que este trabajo se constituya en un insumo favorable para continuar explorando los efectos benéficos de la música y el aprendizaje musical en la calidad de vida del ser humano, en sus relaciones y en su forma de manifestar lo que siente.

BIBLIOGRAFÍA

- A.S, M., C, G., X, W., & M.J., C. (2008). *Musicoterapia para la depresión*. Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de Biblioteca cochrane plus: <http://www.update-software.com>
- Arroyave, I. (2007). Cambios producidos por la musicoterapia pasiva en los signos vitales en los niños conectados a ventilación mecánica en cuidado intensivo. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia, facultad de enfermería.
- Benenzon, R. (1971). *Musicoterapia y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Besse, J. M. (1989). *Una Pedagogía Racional*. Recuperado el 26 de Marzo de 2013, de CNEP.org: <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/decroly.htm>
- Bianco, S. d. (2007). Jaques Dalcroze . En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* . España: Grau.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia* . España: Agruparte.
- Chacín, M. (2011). Cuidados Paleativos con Amor. Bogotá.
- Choprix, F. D., & Fortuni, M. (s.f.). Ovide decroly. *Revista de Pedagogía* .
- Coon, D. (2005). *Fundamentos de psicología*. Mexico D.F.: International Thomson Editores.
- Díaz, J. L. (2010). Musica, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*.
- Dorantes, C., & Matus, G. (2007). La educación nueva: La postura de John Dewey. *Odiseo; revista electrónica de pedagogía* .
- Emiliani, A. E. (2010). Hablemos sobre la vida y las emociones. Bogotá.
- Fariña, C. (2011). Opiniones y aplicaciones de la musicoterapia en la medicina. Caracas, Venezuela: Academia Nacional de Medicina.
- Fernández, D. (1999). ¿Que es la educacion humanista? Aportaciones y pendientes. Mexico.
- Fundación Colombiana de Leucemia Linfoma. (2011). Folleto Informativo. Bogotá.

- García, J. (2007). ¿Que es paradigma humanista en la educación? *Revista Interior grafico de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de Universidad de Guanajuato*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Pilar, B. (1991). *Metodología de la investigación*. Mexico D.f.: McGraw-Hill interamericana.
- Humanismo y Conectividad. (2008). *¿Que es una experiencia cumbre?* Recuperado el 13 de Septiembre de 2013, de Humanismo y conectividad:
[Http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2008/08/19/experiencia-cumbre-3/](http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2008/08/19/experiencia-cumbre-3/)
- Iriarte, A. (2008). Efectividad de la musicoterapia para promover la relajación en pacientes sometidos a ventilación mecánica . *Enfermería intensiva* .
- Jennings, S., & Colaboradores. (1979). *Terapia Creativa*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Labrador, F. J., Cruzado, J. A., & Muñoz, M. (1998). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. España: Pirámide.
- Lacarcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*.
 lamusicoterapia.com. (2011). *La musicoterapia creativa*. Recuperado el 16 de agosto de 2013, de lamusicoterapia.com:
<http://www.lamusicoterapia.com/articulos/ultimos-articulos/discapacidad-y-nordoff-robbins/item/530-nuestro-perfil-te%C3%B3rico-la-musicoterapia-creativa-cmt.html>
- Makarenko, A. (1969). *Poema Pedagógico*. Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de
Http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/makarenko/indice.html
- Martinez, M. (2007). La Psicología Humanista como Nuevo Paradigma Psicológico. (págs. 13-37). Cartagena: Humanitas.
- Martinez, M. (23 de Abril de 2012). Una Concepción Humanista del Hombre. (M. M. Martínez, Entrevistador)
- Maslow, A. (1970). *Religions values and peak experiences*. Londres: Viking Press.(traducción libre)

- Medicina Musical. (2013). *¿Que es la musicoterapia? Musica y Medicina*. Recuperado el 4 de julio de 2013, de Medicina Musical: <http://www.medicinamusical.com/-que-es-la-musicoterapia-1>
- Mendoza, R. (s.f.). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de Monografias.com: <http://www.monografias.com>
- Morris, C., & Maisto, A. (2005). *Introduccion a la psicología*. España: Pearson Educación.
- Murillo, D. (27 de marzo de 2013). El autoreporte en el enfoque humanista . (E. Gomez, Entrevistador)
- Nacional Cancer Institut. (2 de octubre de 2011). Lo que usted necesita saber de la Leucemia. EEUU.
- Ortiz, A. (2010). Descripción de las características de un programa de tratamiento de musicoterapia implementado en el servicio de oncohematología pediátrica del hospital de la misericordia de la ciudad de Bogotá. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91-113.
- Real Academia Española. (2013). *Diccionario Real de la Lengua Española*. Recuperado el 29 de Julio de 2013, de <http://rae.es/drae>
- Rincón, G. (25 de Marzo de 2013). El autoreporte en el enfoque humanista. (E. Gómez, Entrevistador)
- Rodríguez, G. (marzo de 2010). Dalcroze. Maracaibo, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rogers, C. (2008). *El proceso de Valoración en la Persona Madura* . Recuperado el 21 de Septiembre de 2011, de Psicomundo.org: <http://www.psicomundo.org/rogers/obra.htm>
- Rojas, C. (2011). Luz de esperanza. Encuentro para padres de niños con cáncer. Bogotá.
- Schafer, M. (1972). *El rinoceronte en el aula* . Londres : Hear and now universal edition .
- Sierra, J. (2005). Musicoterapia y Pediatría. *Revista Peruana de Pediatría*.

- Temporetti, F. (1977). *Teoría de la educación y sociedad: John Dewey*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de America Latina.
- Universidad Nacional, Facultad de Artes. (2013). *Musicoterapia*. Recuperado el 2013, de Facartes unal:
<http://www.facartes.unal.edu.co/musicoterapia/musico.htm>
- Willems, E. (1981). *El Valor Humano de la Educación Musical* . Buenos Aires: Paidós.
- Willems, E., & Podcaminsky, E. (1984). *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical* . Buenos Aires: Eudeba.

ANEXOS

Anexo I

FORMATO ENCUESTA DE INTERÉS

Antes de iniciar esta encuesta, queremos comunicarle que su contestación no es obligatoria. Si usted decide no contestarla en su totalidad o alguna de las preguntas no habrá ningún problema.

No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es conocer sus opiniones e intereses, y lo que usted exprese será tenido en cuenta, más no calificado.

La razón por la cual solicitamos sus datos, es para localizarle si le interesa participar en nuestra actividad, la cual consistirá en una serie de talleres organizados por un estudiante de pedagogía musical y una estudiante de psicología, en los que pretendemos acompañarle a vivir sus emociones de una forma distinta: a expresarlas a través de la música y a descubrir cuán útiles pueden resultarle si las aprovecha.

Agradecemos su participación y estaremos muy complacidos de contar con su valiosa presencia durante este tiempo, en el cual aprenderemos tanto de usted como esperamos que usted pueda aprender de nosotros. Aunque este es un proyecto diseñado en el marco de un proceso académico, nuestro principal motivo para llevarlo a cabo es incidir positivamente en su bienestar: lo más importante para nosotros es brindarle nuevas herramientas que en realidad le sirvan, cosa que sólo lograremos con su ayuda.

Por favor marque con una X la opción que considere que mejor responde a cada pregunta.

1. ¿Si tuviera la posibilidad de asistir durante 5 meses a una serie de talleres musicales en los que se pretende acompañarle a explorar y expresar sus emociones, estaría interesado/ a? si... no...

2. Las siguientes preguntas tienen por objetivo obtener alguna información importante para realizar una caracterización demográfica, es decir, para tener una idea de las variables tales como género, edad y diagnóstico, que aunque no serán requisito para que participe en nuestros talleres, nos proporcionarán un panorama general de las características predominantes.

Sólo es necesario que las responda si está interesado/ a en participar en los talleres.

- a. Género: femenino masculino
- b. Edad:
- c. Mi diagnóstico es: leucemia mieloide crónica linfoma

3. A continuación aparecen algunas preguntas que nos permitirán contactarle cuando llegue el momento de iniciar los talleres. Es importante que las diligencie sólo si quiere participar en los talleres.

- a. Nombres
- b. Apellidos
- c. Teléfono fijo
- d. Celular
- e. Correo electrónico

4. En caso de estar interesado/ a, ¿tendría disponibilidad de tiempo para ello? Si... no...

Si su respuesta en el punto anterior fue afirmativa, le convendría más asistir a los talleres

- a. en días de semana
- b. en fines de semana

5. ¿Ha realizado algún tipo de actividad musical, canto, formación musical, tocar algún instrumento u otras, a lo largo de su vida? SI - NO

6. Para las siguientes preguntas, por favor de un orden de 1 a 5 a las opciones, de acuerdo con sus intereses y teniendo en cuenta que 1 es el puntaje mínimo y 5 el máximo.

a. Entre las emociones que experimenta con mayor frecuencia y las que más quisiera exteriorizar se encuentran:

La alegría

La tristeza

El miedo

La rabia

La sorpresa.

b. Entre las emociones que mas le cuesta aceptar y expresar se encuentran:

La alegría

La tristeza

El miedo

La rabia

La sorpresa.

7. Entre las actividades musicales a incluir en el taller lo que más le gustaría es:

Cantar

Tocar instrumentos

Danzar

Componer

Acompañar actividades como pintar o escribir con música

8. En complemento a las actividades musicales le interesaría:

Pintar

Escribir

Hacer ejercicios de relajación

Hacer ejercicios de meditación

Actuar.

9. Ahora volviendo a las preguntas con si/ no:

a. ¿Le gustaría que su familia también se involucrara en su proceso musical?

Si... no...

b. ¿Le agradaría construir su historia de vida a través de la música? Si... no...

c. ¿Usted cree que la música puede serle útil de alguna manera? Si... no...

10. Si respondió afirmativamente la pregunta anterior, señale la opción que mejor describa sus opiniones al respecto:

a. Creo que me sirve para distraerme o pensar en otras cosas.

b. Siempre me ha gustado

c. Quiero aprender algo sobre la música

d. Sé que la música ayuda para que las personas se sientan mejor y desarrollen otras habilidades.

e. Quizás pueda reducir mi percepción del dolor

f. Simplemente quiero salir de la rutina.

11. ¿Le gustaría hacer alguna sugerencia para los talleres o para mejorar el contenido de esta encuesta para futuras ocasiones?

Agradecemos infinitamente su participación y será un gusto tenerle en nuestro grupo de trabajo.

Anexo II

DIARIOS DE CAMPO

Primer Taller

(Fase Sensorial)

Todo comienza con la bienvenida a dos de las tres usuarias que llegan a la cafetería de la facultad de música de la Universidad Pedagógica Nacional, mientras se termina de alistar el salón.

Stefania la estudiante de psicología del equipo, recibe a Sol, quien insiste como en las charlas telefónicas, en que su asistencia es producto de su sentido de responsabilidad, ya que ha comprometido su palabra más que sus deseos reales de asistir y que su permanencia en los talleres depende del nivel de motivación que le generen las actividades que se realicen durante la primera sesión. Caso contrario el de Gloria quien llega pocos minutos después de Sol, mostrándose muy expectante con la iniciación de las actividades.

Una vez se hace el ingreso al salón, llega la tercera de las usuarias, Claudia, quien no nos hace dudar nunca de su asistencia y quien advierte con anticipación de su posible tardanza para llegar en razón al cumplimiento de responsabilidades con su proceso médico. Así pues, se da inicio a los talleres

con un grupo que en principio fuera de seis inscritos pero que por circunstancias de tiempo y responsabilidades ineludibles, termina convirtiéndose en uno de tres.

La actividad de presentación de los asistentes, tanto talleristas como participantes, se cumple de acuerdo a lo planeado. Cada uno presenta la canción que mejor le describe según su contenido musical y o lírico.

Daniel, el estudiante de música es quien da apertura a la actividad, cantando el tema Mi Árbol y Yo del cantautor Alberto Cortés, acompañándose con su guitarra. Enseguida Sol canta motivadamente su canción propuesta, El tema cristiano el taller del maestro de Álex Campos, junto con la grabación del mismo.

El turno llega para Gloria con el reconocido vals Colombiano de Héctor Ochoa, el camino de la vida, y mientras tararea la melodía acompañada por el audio y la guitarra, se asoman lágrimas a sus ojos y animada por su compañera Sol, el llanto se hace más fluido hasta reinar el silencio en el salón.

Para abordar el tema que conduce a Gloria a las lágrimas, la psicóloga del grupo indaga a cerca de las ideas y emociones que le ha evocado la canción, ante lo cual ella comenta que el contenido de la canción le hace pensar en sus hijos y en el miedo que para ella representa la incertidumbre acerca de si le va o no a ser posible estar con ellos hasta que estén listos para vivir su vida sin ella. Expresa que su salud le preocupa y cuenta algunos episodios de fuertes desencuentros con miembros de su familia relacionados con su enfermedad, así como también momentos en los que ha estado a puertas de la muerte, ante lo cual sus compañeras reaccionan con gran sorpresa y entre todas se empieza a desarrollar un diálogo a cerca del poder de Dios y de que muchas de ellas han vivido situaciones similares.

Una vez abordado el episodio del llanto, el facilitador toma la guitarra y junto a las participantes canta un poco más animadamente la canción llevada a la sesión por Gloria. La actividad continúa con un nuevo canto animado: Claudia presenta su canción Un beso y una flor, célebre por el cantante Nino

Bravo, y al notar los facilitadores que ella lleva la letra impresa y trata de seguirla con el audio con alguna dificultad, entonces Daniel saca la guitarra y comienza a acompañarle a su ritmo y tono.

Al igual que Sol, no solo cantan animadamente, sino que también muestran una noción bastante buena de afinación.

La responsabilidad de terminar la actividad le corresponde a Stefania, quien escoge la canción de Piero La creación y al igual que Gloria y Sol, prefiere usar el reproductor del computador para mostrar su tema musical.

El taller prosigue con el ejercicio de concientización táctil, el que se desarrolla con la particularidad de que ninguna integrante quiere vendar sus ojos para realizar la tarea de exploración y eligen entonces cerrarlos. Una vez los facilitadores dan el referente del ejercicio, Daniel acompaña a Gloria para completar dos parejas y así efectuar la actividad en la que todas las integrantes muestran interés, y practicidad en la invención de su figura. La pareja integrada por Sol y Claudia arroja el resultado de que ninguna de las dos acierta al repetir la figura con exactitud, y la conformada por Gloria y Daniel, concluye con el acierto del estudiante de música en la tarea de replicación, mientras que su compañera no lo logra con total precisión, aunque se aproxima bastante.

Ya con sus ojos abiertos, las participantes se muestran mutuamente las figuras que han pretendido que sus parejas imiten, y entre todas llegan a la conclusión de que es sorprendente que no sea posible hacer una tarea tan sencilla, como replicar figuras de tan reducido grado de dificultad únicamente por no estarlas percibiendo visualmente. Gloria recuerda a sus compañeras cómo días atrás ha sufrido una quemadura por no haber atendido a la temperatura percibida por su tacto mientras cocina; entonces su reflexión es alimentada por un comentario de Sol, según el cual, la tarea no ha sido difícil, sino que al no realizar ejercicios por el estilo en el día a día, se hace complicado mostrar habilidad para ello.

Promediando la sesión, se realiza la actividad de concientización visual, en la que se prefiere usar los recursos sonoros inventados por las usuarias y no los instrumentos de percusión como se sugiere en un principio. Así es como Sol con un pito, Gloria con sus palmas y Claudia con golpes en su pupitre, crean su pequeña orquesta dirigida sin instrucciones verbales. No resulta fácil realizar exitosamente la tarea; sin embargo afloran rasgos de la personalidad de cada una de ellas como el liderazgo de Sol, la calma de Gloria y la espontaneidad de Claudia.

Esta sesión culmina con el ensueño dirigido y como cosa particular, Claudia comenta al final de la actividad que no logra concentrarse pese al ambiente con música creado por la facilitadora, pues no le resulta fácil desprenderse de su sentido crítico, ya que el pensar en una mesa en medio de un jardín se le hace antiestético de acuerdo a sus normas de orden. Sol en cambio disfruta la actividad y afirma haber evocado con gran intensidad el aroma y el sabor del dulce de leche, su postre favorito.

Esta actividad además de servir para hacer conciencia de los sentidos del gusto y del olfato, también se presta para mostrar referentes musicales de como el uso atento de los sentidos puede dar origen a encuentros inspirados. La canción que sirve de ejemplo es el bambuco Me gusta tu olor a penumbra con letra del poeta Octavio Gamboa y música de Gustavo Adolfo Rengifo, tema con el cual Sol se muestra muy deleitada al punto de pedir una copia, la cual se le facilita inmediatamente.

La franja de trabajo termina asignándoles un ejercicio a las asistentes para ser realizado en casa y el cual consiste en construir un pequeño escrito inspirado en algún objeto llamativo a sus sentidos, especialmente al sentido del olfato.

Se inicia por parte de Claudia una reflexión relacionada con el hecho de que los aromas y los sabores son sumamente relevantes, independientemente de que no se suela hablar mucho de ellos. Sol afirma estar de acuerdo con ella, pues por ejemplo le parece que es clave el perfume que los hombres usan

cuando intentan conquistar a las mujeres, o como plantea Gloria, son indispensables los sabores de esas comidas que siempre se han preparado de acuerdo con las tradiciones familiares.

Al final de la sesión, las participantes aseguran que las actividades les han agradado mucho y que se sienten interesadas en regresar, especialmente Sol, quien igualmente avisa de su no asistencia la próxima sesión por compromisos médicos ineludibles.

Ante la pregunta ¿cómo te sentías cuando llegaste y cómo te sientes ahora?, las respuestas de Gloria, Claudia y Sol coinciden en que los talleres suponen una gran oportunidad para pensar y hacer otras cosas, fuera de casa y lejos del entorno de enfermedad. Plantean que se llevan muchas reflexiones, especialmente relacionadas con el uso de los sentidos y con el valor de la información suministrada por estos.

Manifiestan también estar muy interesadas en cantar mucho más en próximas sesiones.

Segundo taller (Fase Sensorial)

Para esta jornada como se comenta antes, no es posible contar con Sol, quien por compromisos de salud, no puede acompañar la realización del taller. Una vez advertida esta ausencia, al llegar Gloria y Claudia, se le da inicio a la segunda sesión de concientización sensorial.

La jornada tiene apertura con una retroalimentación del trabajo hecho la primera sesión: en esta charla los comentarios se centran en la poca consciencia que se tiene de la información que pueden brindar los sentidos. Igualmente en vista de la motivación que les genera la presencia de los instrumentos de percusión ubicados con esa intención en el salón, se procede a repetir la actividad de concientización visual.

A Gloria le llama la atención desde el primer momento la marimba, mientras que Claudia quiere desde el principio tomar la pandereta pues en su juventud cuenta haberla tocado en diferentes oportunidades, como en la tuna de la universidad. Por su parte Daniel toma las claves y Stefania la Cabaza.

Daniel da una explicación sobre el funcionamiento de las claves, y él mismo asigna una tarea exploratoria en clase consistente en mostrar 3 sonidos diferentes que produjera el instrumento de cada una. Gloria hábilmente categoriza como primer sonido el paso de la baqueta de forma ascendente y el segundo de forma descendente hablando interválicamente en la escala musical, como tercer sonido realiza una pequeña melodía con 2 notas graves, en intervalo de cuarta justa, DO DO FA.

Le toca el turno a Claudia y además de mostrar con experticia los tres sonidos bien diferenciados en su instrumento, redoble, golpe de aro y golpe de parche, manifiesta su familiaridad y disfrute con la ejecución de la pandereta. Por su parte, Stefania y Daniel hacen lo mismo con las claves y la cabaza respectivamente, y enseguida se realiza la actividad en la que se logra en general mayor entendimiento que en la primera sesión pero todavía les cuesta trabajo seguir y asignar tareas solo con instrucciones visuales.

Luego se pasa a la revisión del ejercicio en casa el cual arroja resultados muy interesantes; Claudia toma la iniciativa de comenzar con la actividad de socialización del escrito, este se centra en descripciones de la fragancia de las flores y su correlación con un sentimiento de paz y poéticas metáforas; a su vez, Gloria va un poco más allá con su escrito el cual narra aromas de un jardín y recuerdos de una persona ausente, ya que a su texto le pone melodía, dejando ver sus gustos y habilidades para el canto y la creación musical.

Avanzando en el taller, se pasa a la actividad de concientización de los sentidos cinestésico y vestibular, y con el juego musical El fantasma Gasparín, se nota la dificultad para seguir la secuencia musical de la retahíla sin dejar de mover el cuerpo y la poca agilidad especialmente en Claudia para conservar el

motivo rítmico del fraseo al agregarle la nueva parte del cuerpo a mover, como lo indica la dinámica del juego.

Si bien, no se dedica mucho tiempo en la precisión del ritmo y la repentización de las partes del cuerpo agregadas, pues no es el fin de la actividad el trabajar en la corrección de elementos rítmicos, si podemos concluir que las asistentes muestran interés en la actividad y esfuerzo por cumplir las tareas principales de la dinámica, hacer conciencia corporal y realizar un juego musical que implicara actividad física.

Acto seguido, se hace el ejercicio de concientización del último de los sentidos a trabajar, el sentido de la escucha. Lo primero que se hace es explicarles a las asistentes la actividad, consistente en realizar un dictado musical, valiéndonos de sonidos tomados de la naturaleza.

Así pues se procede a la escucha de los tres sonidos ambientales diferentes, cumpliendo los tres pasos básicos, escucha activa, nominación y discriminación. En el momento de oír los audios las asistentes se muestran muy atentas e inclusive comentan las características que encuentran en los sonidos de los pájaros cantando, momento que se aprovecha para de acuerdo a las características anotadas, darle el nombre a los audios escuchados quedando nominados como atardecer, amanecer y cortejo.

En el ejercicio de dictado se tiene que bajar el nivel de dificultad que se plantea, pasando de 5 reproducciones de 30 segundos de cada uno de los audios, a tres, para que logren un mejor nivel de precisión de la tarea. Una vez reorientado el nivel de dificultad de la práctica, Gloria se muestra aventajada ante Claudia, y al evidenciarse un mayor acierto en ambas asistentes en la realización de la actividad pasados unos pocos minutos, se vuelve a incrementar el nivel de dificultad del ejercicio mostrando resultados satisfactorios.

El colofón de la franja de trabajo consiste en la elección de una de las canciones mostradas en la primera sesión para ser montada vocalmente con el

grupo, la que se elige por votación saliendo escogida Un beso y una flor y quedando como tarea aprender la letra. Antes de despedir a las asistentes, se les presenta la grabación de un tema conocido como Sabor Sabor, que alude al sentido del gusto, luego una denominada Miradas para el sentido de la vista y finalmente el tema Si tú no bailas conmigo, que evoca los sentidos cinestésicos. Mientras escuchan las melodías, referentes artísticos del trabajo realizado, completaban sus formatos de evaluación de la sesión.

Tercer Taller (Fase Expresiva)

La reunión comienza con una pequeña charla muy amena, entre las participantes, quienes durante unos 10 minutos, comparten unas onces y comentarios generales sobre sus quehaceres y otros temas variados, y una vez Daniel da la apertura al taller y Sol llama al orden a sus compañeras, así pues comienza esta sesión.

El ejercicio preparatorio, consiste en hacer conciencia de la respiración baja, enfatizando sobre sus bondades no solo para la práctica del canto, sino también para el manejo de emociones como la rabia o los nervios, trayendo a colación el adagio popular que dice que en momentos de irritación, se debe respirar profundo y contar hasta 10. Desde luego genera dificultad hacer la respiración completamente baja, especialmente en Gloria por la condición de salud particular que ella presenta en su pared abdominal, sin embargo cuando se siente con más confianza lo puede lograr más acertadamente.

Una vez ubicado el tono más cómodo para el montaje del tema musical, de acuerdo al registro vocal, se pasa a cantar vocalizaciones combinando la consonante L con las vocales cerradas, para centrar y uniformar el sonido de las tres asistentes, valiéndose de la melodía de la canción, igualmente se pretende también que las estudiantes abordaran la canción desligándola un poco de su carga lírica, es decir de la letra.

Llega entonces un momento en el que usando evocaciones, las asistentes y los talleristas tienen que leer la letra trayendo a su mente las emociones básicas, rabia, tristeza, miedo, sorpresa, alegría y asco. Para la rabia y la alegría, en general traen momentos de conflictos y orgullo por los actos con sus familiares, con el asco rememoran imágenes que les producen inmediatamente salivación y sensaciones estomacales incómodas y para traer a colación la sorpresa, inclusive una de las asistentes piensa en una situación futura hipotética, donde el médico tratante de su enfermedad les comentara que ya no necesitaran más tratamiento.

Es de resaltar que el tono de sus voces es totalmente distinto cada vez que concitan mediante las evocaciones a cada una de las distintas emociones, con unas más que otras es más notorio el cambio que ellas mismas evidencian en sus compañeras, así que los facilitadores en la socialización de este momento, ayudan a las asistentes a concluir que la voz es poseedora de gran información para la identificación y el manejo de las emociones.

El miedo, llega a ser expresado más fácilmente en la siguiente actividad consistente en cantar la canción ya con texto y acompañadas por la guitarra, en el preciso instante en el que se les invita a cantar solas, especialmente Sol es quien manifiesta la sensación de miedo y en el tono de su voz cantante también se hace muy Notorio.

Durante el tiempo de socialización de la experiencia, se muestran muy animadas charlando, riendo e intercambiando opiniones acerca de cómo se están sintiendo mientras cantan. Se van muy motivadas e incluso Gloria pregunta que si es posible que les enseñen a tocar guitarra en los talleres.

La sesión es totalmente invertida en la expresión de emociones mediante el canto, por lo que las otras actividades preparadas se programan para ser realizadas en la siguiente sesión y la tarea a realizar para el siguiente encuentro, consistirá en realizar un concurso de mejoría de la capacidad respiratoria, mencionando el mayor número de días de la semana con una sola respiración.

Cuarto taller (Fase Expresiva)

En esta oportunidad al igual que en el segundo taller, tenemos que realizar las actividades sin una de las usuarias, Claudia quien por quebrantos de salud no puede acompañar el desarrollo de esta cuarta sesión, la que además tiene trastornos para ser iniciada por la llegada tarde de las restantes asistentes teniendo que agilizar un poco el desarrollo del taller pero sin restarle calidad a las actividades.

Se aplaza la revisión del ejercicio en casa para el próximo encuentro, pero se les enfatiza a Gloria y Sol de la continuidad de realizarlo para una siguiente socialización grupal, así pues se pasa a realizar un calentamiento físico consistente especialmente en distensionar espalda y cuello y además en reactivar energéticamente la disposición del grupo, en razón a la evidente tención con la que llegan las usuarias por la tardanza y al letargo que se nota luego de los ejercicios de estiramiento.

Se continúa con el ejercicio llamado tuning para lo que los cuatro presentes en una especie de cuadrado, se ubican de espalda haciendo contacto con los hombros de los compañeros de los lados, luego cada uno explora y escoge un sonido emitido con su voz. Stefania elige una vocalización con la letra i, Gloria una especie de quejido con la letra M, Sol tarda un poco más de tiempo definiendo su sonido pero termina haciendo un sonido grabe combinando vocales abiertas y finalizadas con consonantes como la M o la N, mientras Daniel hace un sonido que inicia con una a muy abierta y descende en un portamento irregular de intervalo aproximado a una quinta prolongando la nota baja con la consonante M. Teniendo todos ya un sonido que los identifique, se emite simultáneamente y se comienza primero a interiorizar el sonido propio procurando sentir su vibración y la manera como se puede mover dicho sonido, para lo que se usa una técnica del canto consistente en mover la mandíbula mientras se hace la emisión sonora, haciendo metáforas con el masticar y saborear el sonido, y así mismo se les indica tomar la coronilla de la

cabeza con una de sus manos para sentir el cambio de vibración y por ende el movimiento del sonido.

Cumplida la tarea de interiorización del tuning propio se insta a los asistentes a escuchar los otros timbres, mientras el profesor mediante órdenes varía el volumen de los integrantes y hace lo propio con su emisión vocal.

La actividad que igualmente procura guardar continuidad con la iniciación del canto y con la concientización auditiva, plasmada especialmente con la socialización de la experiencia al momento del facilitador indagar por las cualidades del sonido de sus compañeros, también propicia nuevas formas de expresión.

El instante descrito que sirve de preámbulo y preparación para el momento del canto, igualmente es útil a la hora de desarrollar la audición interna, clave en el proceso de canto grupal. Para evidenciar mejor esta práctica y su objetivo, se hacen preguntas directas, por ejemplo, a Gloria se le convoca a imitar el sonido de Stefanía, no acertando en las características tímbricas de este puesto que en vez de imitarlo con la vocal I como en efecto lo realizase Stefanía, lo imita con otra vocal, por su parte Sol a la pregunta ¿el sonido emitido por Daniel era estático o se movía? Responde correctamente ya que evidentemente el glissando descendente de dicho timbre quizá era su característica principal.

Como se relata, este preámbulo sirve para preparar la iniciación del canto y así el abordaje del montaje iniciado la clase anterior, con el que luego de algunas repeticiones para afianzar la afinación y los cortes, entradas y finales, escuchando atentamente las claves melódicas hechas en la guitarra, se aprovecha el momento para realizar una preparación del canto, a la manera del cómo se realiza para la interpretación de áreas de ópera, por parte de algunas escuelas del canto lírico.

Si bien es una canción popular, de la cual los antecedentes solamente brindan una reseña de la canción con datos de fecha, su carga lírica sirve de base para sintonizarse con las emociones plasmadas en ella.

Viene entonces una experiencia que significa disfrute e incomodidad de acuerdo a la socialización realizada después de la actividad, el ejercicio de diálogo improvisando rítmicamente en el bongó y quienes inician la actividad son los facilitadores del taller. Daniel escoge el tambor pequeño o llamado también macho en algunas escuelas, y pese a escoger posteriormente Stefania, se muestra satisfecha con el tambor hembra.

Comienza la práctica de diálogo e improvisación rítmica con sonidos más parecidos a efectos como el paso de las uñas que hace Daniel sobre el cuero templado, al que inmediatamente responde Stefania con unos golpes tímidos. De nuevo Daniel procura tomar el liderazgo de la conversación y pasado un breve momento similar a monólogos en ambos vasos, un fuerte golpe que exalta a stefanía, sirve de llamado para trenzarse en un sincronizado e impetuoso ritmo por parte de la pareja, similar al juego de tambores del chandé, ritmo propio de la región atlántica colombiana.

El desarrollo del ejercicio de la pareja es marcado por los turnos de quienes pareciera se decían algo con la música, muestran dominio de figuras rítmicas con alto sentido musical por el manejo de matices, repiqueteos lógicos musicales, , desde luego ambos practicantes activos del arte musical es previsible, sin embargo, hacen uso de el para generar más que un diálogo musical, una acción pura de expresión de su fuero interno, que como ya se ha comentado, da muestras del disfrute por la actitud corpórea atenta y dispuesta de la pareja, y el sentimiento de incomodidad expresado explícitamente en la socialización y expresado simbólicamente en un momento del diálogo musical.

Llega el turno entonces, de la segunda pareja, que al principio indaga sobre el ¿cuándo terminar la conversación? A lo que los facilitadores responden que el diálogo se termina cuando ellas desde su voz que en el momento es el instrumento y la expresión corporal, den por terminada la charla

exactamente como se hace con la voz hablada, igualmente les imparten algunas pequeñas reglas de la práctica que se resumían en la posibilidad de tocar el tambor del compañero y no usar en lo posible el habla.

Comienza la acción que por azar, hace que Sol toque en el tambor macho, lo contrario Gloria y a los pocos segundos ya se hace notorio lo que en la socialización se hace constar, la intención de Gloria por siempre mantener un ritmo constante en el diálogo y la de su compañera de realizar una charla amena y variada.

Juntas inician a tocar, y en principio ninguna pareciera muy interesada por el diálogo como sí por la exploración personal, pero pasado 1 minuto de los casi 4 que dura el diálogo, Sol irrumpe la constancia de los monólogos, con repiqueteos fuertes y suaves pero tocados con velocidad. Gloria no se inmuta y sigue con su tocar constante formado básicamente por 3 golpes dos suaves a modo de corcheas y uno levemente más fuerte a modo de negra.

Se produce un momento de silencio entre las dos, más coincidencial que programado, y luego del par de segundos que duró el silencio ambas de manera muy sincrónica adelantan una nueva fase del diálogo en el que Gloria no cambia sustancialmente su idea inicial solo le da un poco más de brío, en tanto que Sol realiza toques dentro del tiempo que le marca su compañera, temperamento de la conversación que se prolonga hasta el fin, es decir aproximadamente 30 segundos y el fin de la charla musical, termina con unas emotivas risotadas por parte de la pareja.

Viene el momento de las preguntas y la socialización de la experiencia, a la pregunta del cómo se sintieron en principio Sol resume su emotividad diciendo “yo sentí una recocha” y Gloria exclama, “no pues yo traté de llevar siempre el mismo ritmo y la... sí, mantener la conversación, aunque me quiso jugar pero bueno”, refiriéndose a un momento en el que se sintió perturbada por un golpe fuerte que produjo su compañera en el tambor.

Daniel, indaga directamente si tal vez sintieron rabia en algún momento y al instante Gloria responde con un “yo no”, mientras Sol, aclara diciendo “pero rabia con ella no, de pronto uno tiene adentro guardada rabia, sí puede ser”, a lo que Daniel agrega que el ejercicio no solo se trataba del diálogo con el compañero sino con uno mismo, inclusive comparte que a él le sucedió en su práctica con Stefania, donde comenta que ha logrado descargar ese tipo de emociones.

Finaliza esta puesta en común de la experiencia, con una afirmación de Sol quien al comentario de Stefania cuando manifiesta que ella como observadora sintió que Sol se tomó como un juego el ejercicio, al mejor estilo de una niña pequeña, respondiendo esta usuaria, que así fue.

A propósito del diálogo interno, viene la última actividad de la jornada, en la que se trata dicho tema de manera más directa, mediante la improvisación rítmica. Para este momento, se le da a elegir a cada asistente uno o más instrumentos de percusión para la realización de la práctica de improvisación musical, quedando Stefania con la marimba, Gloria con el güiro, Sol con el bongó y Daniel con el chucho, es decir, todos prefieren encargarse de un solo instrumento para su monólogo.

En esta experiencia, el grupo ubicado en una especie de diamante, es decir cada uno situado en un extremo del claro del salón, se dispone uno a uno a cumplir con su objetivo, el de expresar a través del instrumento. Quien da inicio a la actividad es Gloria la que con su güiro, realizó un patrón rítmico típico de la música tropical, corchea seguida de pareja de semicorcheas, en un compás de 2/4 y con una anacrusa de pareja de semicorcheas, durante casi todo el par de minutos que toma para realizar su ejercicio. Así mismo, solamente hace un par de pausas en las que se nota poco variada en su ejecución, por lo que retoma el automatismo del patrón rítmico descrito. Su ejercicio es notablemente musical pero no por eso desprovisto de expresión ni de información de su personalidad evidenciado esto en la socialización posterior que se hizo de la experiencia.

Sol, introduce su ejecución inmediatamente termina su compañera, esta introducción se ve muy dinámica pues guarda una especie de sonido obligado en el tambor grande del bongó que se completa con repiqueteos variados y sincronizados hechos en el tambor pequeño. La práctica dinámica de la entrada, la matiza con pausas activas de su toque y también con bajas de intensidad desde luego del volumen de sus golpes posteriores, sin embargo retoma rápidamente el mambo, por buscarle un símil a su tiempo inicial, el comienzo de su improvisación a la que le agrega comentarios no audibles por la intensidad de sus golpes, pero que por preguntas de Stefanía al final de su intervención musical, dan a entender que realiza su toque con total desinhibición.

Stefania en la charla posterior a la actividad, propone una pregunta, ¿indaga si logran expresar el sentimiento real, o se distrajeron con la novedad del instrumento? Agregando que si la respuesta afirmativa es por la segunda situación no significa que el hecho esté mal. A esta pregunta Sol responde “yo traté de desahogarme” y mientras tanto Gloria responde, “si yo traté de expresarme como siempre, como he sido, como... todavía me cuesta un poquito, además adiciona un comentario en el que comenta que cuando ella está en su casa no suele expresar mucho como se siente pues dice que uno no puede estar llorando por ahí ya que los niños se pueden dar cuenta.

Se le da finalización a esta sesión con algunos comentarios adicionales, de todo el grupo sobre las experiencias vividas. A las usuarias, se les recuerda sobre la tarea no revisada en esta jornada, pero reprogramada la revisión para el siguiente encuentro.

Quinto Taller (Fase creativa)

Se comienza a trabajar, haciendo la revisión del ejercicio de respiración en principio con Claudia y Sol, encontrando entre las dos, una diametral diferencia. Mientras Claudia con esfuerzo, solo alcanza a completar 4 semanas en el

ejercicio de repetición, Sol llega en varias oportunidades a completar 14 semanas, inclusive superando a los facilitadores, ambos con estudios de canto y experiencia de manejo respiratorio. Esto sirve para poner aún más en evidencia cómo el no subir los hombros y aprovechar la respiración baja, son instrucciones importantes a la hora de tener un mejor dominio de la respiración, ya sea para la práctica artística o para el control de reacciones físicas y mentales.

Gloria igualmente realiza la muestra de sus progresos con el ejercicio de respiración los cuales no son muy notorios, pues no se ven grandes avances con el movimiento de brazos y de expansión de vientre, por lo que siempre se mantiene entre 5 o 6 repeticiones, y su tono de voz reproduce un tono discontinuo y con garganta apretada, no relacionado con las instrucciones correctas, dadas desde el primer momento de práctica respiratoria.

Esta jornada se caracteriza por estar un poco fuera de lo planeado, ya que la pareja de facilitadores se ve obligada a manejar de forma distinta las actividades en razón a la asistencia inesperada de los 3 hijos de Gloria de 6, 10 y 17 años. De acuerdo al rol de cuidadoras de sus hijos y nietos y a la época vacacional de los niños, las usuarias del taller tienen la necesidad de asistir a esta sesión con sus pequeños, pues de otra manera no pueden cumplir con la asistencia.

La situación hace que en principio sea necesaria una observación del grupo para lo que los facilitadores prefieren hacerlo con una actividad no programada y no tan cargada de los objetivos centrales de la tarde de trabajo, relacionados con la expresión y la creación. Así entonces, se dispone al grupo para realizar el canto de villancicos acompañados por los instrumentos de percusión menor traídos al salón, aprovechando la temporada navideña.

Durante 20 minutos, los niños entre 6 y 17 años, las usuarias y los facilitadores, cantan y tocan al son de dicho repertorio, allí se puede observar el temperamento inquieto en general del grupo, el carácter propositivo o pasivo de

los nuevos asistentes y se logra apaciguar y focalizar la algarabía inicial por el encuentro de los niños con los instrumentos, para concretar la primera actividad formal del taller.

Consiste este segundo momento de la tarde, en crear una historia entre los 9 asistentes, una persona pone una situación inicial y en turnos consecutivos se va inventando dicho relato. De esta manera con una idea primaria del facilitador Daniel, recreada en un bosque donde un visitante se aventura a vivir diferentes experiencias y emociones, los integrantes se van embebiendo en el juego narrativo.

Aquí se deja ver la gran imaginación de Claudia, la facilidad de Sol para modular la voz de acuerdo a la situación descrita y la emotividad de Gloria en este tipo de actividades; igualmente se logran hacer tangibles varios de los recursos creativos de los que se puede echar mano a la hora de crear, como la visión periférica de una situación central, la magia de la irrealidad al poner a hablar a un animal y la proyección de sí mismo en otro.

Se considera como un hecho a favor de la actividad, el haber tenido tan distintas formas de pensamiento y expresión emocional del juego, aspecto que se posibilita por la presencia de varios grupos etarios: niños, adolescentes, Jóvenes y adultos mayores.

Acto seguido, se lleva a cabo la musicalización de otro cuento inventado pero esta vez narrado por una sola persona, Stefania la psicóloga facilitadora de los talleres. Para esta acción, se utilizan instrumentos como el palo de agua, el bongó, las maracas, el xilófono, entre otros instrumentos de fácil manejo. Daniel, el docente del equipo de facilitadores, a manera de ilustración y sin mediar mayores explicaciones, toma el primer turno para musicalizar la narración de Stefanía, y él mismo al azar, decide quien continúa con el turno de ambientar sonoramente la historia. De esta forma Gloria pasa a realizar la acción.

Su primer turno no resulta exitoso, pues no realiza ninguna ejecución sonora mientras Stefania narra la interesante historia de la pérdida de los polluelos de una pajarita, por lo que se propicia un nuevo momento de intervención de esta participante pero no se detiene la historia para no cortar la continuidad de la actividad. Se van entreverando los turnos entre los niños y las asistentes regulares del taller y en general se puede afirmar que la musicalización de las señoras Sol y Claudia es similar, marcada por intervenciones constantes pero no organizadas. Emplean adicionalmente sonidos vocales más relacionados con la historia que los sonidos instrumentales, también se puede concluir que su ejercicio es más espontáneo que elaborado.

Cuando Gloria tiene su nueva oportunidad al frente de los instrumentos, procura llevar un sonido constante con el triángulo, el que interrumpe por breves momentos como queriendo dar cambios a su ambientación, variaciones no muy relacionadas con el contenido de la historia. En general se muestra algo dispersa y distraída, actitud quizá relacionada con su primera y no muy afortunada intervención en la que no hay acción alguna.

Estas actividades como es de esperarse, toman más tiempo de lo previsto por la asistencia de nuevos integrantes, pero también por la motivación grande que genera en el nieto de Claudia, que solicita un turno para la narración de una historia de su invención, turno que se le concede con alguna limitación de tiempo, y ante el que igualmente se le estimula su activa participación en la musicalización por la notable destreza con la que la realiza. También en la primera actividad formal del taller, se invierte más tiempo, ya que al notar el caso contrario, poco deseo de participación de los nuevos integrantes en la narración, quienes pasaran sin participación sus primeros turnos de intervención narrativa, se permite la extensión de tiempo hasta lograr que en alguna de las vueltas completas que da la actividad entre los 9 integrantes, los participantes renuentes ya no cedan su turno, sino complementen la historia así sea con un breve acto nuevo de los personajes de la historia.

La sesión termina con la respectiva socialización, pero con un elemento nuevo: esta puesta en común de las impresiones del taller, tiene que incluir en al menos uno de los aspectos compartidos, una descripción cantada, al estilo de los juglares con los que nació el rito del vallenato Colombiano, de lo que les ha gustado, lo que les ha llamado la atención, lo que les ha disgustado, entre otros aspectos tratados en las socializaciones.

Aquí comienza Gloria, quien hace un canto bastante estructurado, pues su letra rima y su melodía trata de guardar siempre la forma de un antecedente y un consecuente melódico. Otro aspecto que da muestra de su talento para la improvisación melódica es cuando toma la melodía de una canción popular en ritmo de ranchera y le cambia la letra, adaptándola al tema que nos concierne y el cual trata de su disfrute con las actividades de la tarde.

Caso similar el de Claudia, quien con una letra bastante elaborada, más que la métrica de su melodía, comenta poéticamente de momentos en los que logra aprender aspectos de procesos personales como el uso de la imaginación para desprenderse de situaciones problemáticas.

Sol hace algo más sencillo que igualmente ratifica su bajo interés por la composición, sin embargo en sus cortos versos más parecidos a la voz cantada que a canto como tal, comienza comentando que le ha gustado el taller y además, su melodía inicial, imita el modelo melódico que escogiera Stefania para comentar sus impresiones, es decir adecúa su muestra de forma muy similar a la del ejemplo.

Antes de que las participantes se retiren, se escriben los nombres de ellas y de los facilitadores en papeles pequeños, se mezclan en un recipiente y cada uno extrae un papel. Se les da la instrucción de pensar en un regalo musical para dar a la persona cuyo nombre se ha extraído y construirlo para la siguiente y última sesión.

Sexto Taller
(Fase Creativa)

Teniendo en cuenta que las usuarias tienen la iniciativa de proponer que esta sesión se realice al aire libre, propuesta ante la cual los facilitadores muestran su aprobación, en respuesta al nivel de motivación y participación activa en crecimiento a lo largo del taller, las actividades son rediseñadas para ser realizadas en el escenario de un parque como en definitiva queda convenido por todo el grupo.

De esta manera, la primera actividad a realizar por las usuarias y en la que también son integrados sus hijos y nieto, consistió en fabricar un instrumento musical con los elementos del medio, sean naturales o de otro origen, como material de reciclaje o de desecho, y una vez elaborado se debe socializar la creación con todo el grupo.

La construcción no dura más de 10 minutos y a la hora de mostrar su trabajo, la que da inicio a la presentación es Gloria, quien utiliza un botellón de plástico y golpeándolo con un palo, nos da a conocer su tambora Tolimense, llamada así por su región de origen. Enseguida el turno es para Claudia, quien tomando hojas cecas y frotándolas con un palito, socializa su instrumento al que llama murmullo del viento, después pasa a describir su creación Stefanía, ella nos muestra el Frotante, compuesto por una pequeña hoja de papel la que arruga y al ser frotada, produce un sonido similar al de la esterilla.

Continúa la presentación con el instrumento de Juan Pablo, el nieto de Claudia, quien con un par de palos, haciéndolos frotar argumenta que su invento está inspirado en el violín, de hecho a su construcción le pone ese mismo nombre. Llega entonces la oportunidad para Alejandra, acompañante de Daniel y Stefanía para respaldar actividades del día. Ella expone su instrumento, el cual consiste en una hoja que al ser soplada produce un sonido bastante agudo; todos intentan repetir el ejercicio posteriormente pero nadie logra que suene.

Después Daniel y Kelly, la hija de Gloria, muestran el piedrófono, un instrumento que consiste en unas piedras pequeñas y grandes que al ser

introducidas y mecidas entre las manos, emiten un sonido grave con las piedras grandes y agudo con las pequeñas.

Continúa la presentación Sol, quien muestra un instrumento que consiste en un par de palitos que golpean un tronco en el cuál ella se encuentra sentada; ella no da nombre a su instrumento, pero a cambio crea una letra en honor a su compañera Gloria y la canta acompañándose con su creación.

Algo muy interesante que sucede es que las tres usuarias acompañan la presentación de sus instrumentos con canciones, idea que es imitada por los facilitadores.

Tras concluir este ejercicio, se realiza una actividad que consiste en hacer encadenamientos melódicos sobre la base de preguntas y respuestas musicales. Para ello se organiza el grupo en círculo y da inicio Daniel, quien explica la dinámica, basada en una frase propuesta por un personaje A, complementada por una segunda frase realizada por un personaje B.

Una vez entendido el proceso, a Sol y a Claudia se les dificulta hacer frases coherentes, tanto en la pregunta como en la respuesta, aspecto que va mejorando levemente al transcurrir tres repeticiones de este ejercicio.

En general los facilitadores procuran proponer melodías muy sencillas, pero las usuarias cantan unas bastante más largas y complejas, lo cual impide que sean memorizadas por completo.

La última fase de este ejercicio preparatorio de la siguiente actividad, consiste en que uno de los facilitadores propone una canción conocida, canta un pequeño trozo y el siguiente participante continúa hasta completar la melodía, lo cual se repite con dos temas: el Himno nacional y Pueblito viejo. Las usuarias comprenden esta dinámica mucho mejor y más rápido que las anteriores y logran extraer las frases de forma correcta.

Pasando entonces a la nueva actividad uno de los facilitadores recuerda al grupo las seis emociones básicas y cada usuaria elige dos de ellas para realizar el siguiente ejercicio. Inicialmente se le formula a cada una la pregunta acerca de qué significan las emociones que han elegido y qué hacen ellas cuando las experimentan.

A continuación se plantea una metáfora en la que vienen unos marcianos a la Tierra y no comprenden por qué los terrícolas hacen ciertos gestos: por qué brota agua de sus ojos, o por qué fruncen el ceño; entonces ellas deben construir una canción ya que ellos solo entienden la voz cantada. Con las respuestas que han dado a las preguntas anteriores con el fin de explicarles a ellos qué es la rabia, la tristeza, la alegría, la sorpresa, el miedo y el asco y qué hacen los terrícolas cuando sienten todo esto.

Inicia la puesta en común del ejercicio de creación gloria, a la que el sorteo le ha asignado la sorpresa y la alegría. La participante comienza con definiciones algo redundantes de la emoción tratada, diciendo que la sorpresa es sentirse sorprendido. Sol lee un texto en prosa y nutrido de ideas, sin embargo concluye su lectura diciendo que hubiese preferido hacer un poema. Llega el turno de Claudia, quien más que desatendiendo la instrucción de comenzar solo por el texto, complementa su intervención cantando lo que escribe, para lo cual solicita la ayuda del docente de música.

Por razones de tiempo, se escogen para musicalizar 2 de las 6 emociones básicas, quedando para la composición la alegría y la sorpresa, de acuerdo a la dificultad de Gloria para concretar correctamente la tarea. Es así como Claudia procura enriquecer con argumentos más claros y poéticos la idea, e incluso de su voz sale la primera frase melódica de la composición musical.

Una vez puesto el primer argumento melódico, y dejando un poco de lado la carga lírica de la creación, tomando como referente el ejercicio anterior de improvisación melódica bajo la premisa de las preguntas y respuestas, se busca una nueva idea, así pues con laleio se hace que las integrantes apropien la melodía y enseguida se les insta a proponer la continuación melódica con propuestas propias que consuenen con la primera idea ya definida.

De esta manera escuchando las ideas sugeridas, Sol propone una respuesta musical bastante acorde a la ya hecha y acompañados por Daniel con un ritmo suave en la guitarra, y en la tonalidad en la que las participantes

sitúan sus propuestas musicales, entre todos los participantes se organiza el fraseo de las sílabas de la letra con los motivos melódicos compuestos.

En la siguiente actividad, conocida como el regalo musical, las usuarias han recibido con anticipación de aproximadamente una semana, la instrucción de pensar en un regalo musical para alguno de sus compañeros, los cuáles son asignados previamente por azar.

Se les dice entonces que deben llevar el regalo para esa sesión. La entrega del regalo musical se hace de la siguiente manera: quien comienza describe a la persona a quien le da el regalo teniendo en cuenta sus virtudes más visibles a lo largo del proceso, luego quien recibe hace lo mismo y así sucesivamente hasta recibir todos el regalo respectivo.

Gloria entrega a Daniel una chocolatina y le canta la canción Amigo de Roberto Carlos, Daniel regala a Sol una interpretación de una composición suya y le comparte la historia personal que la inspira, Sol regala a Gloria un disco de música cristiana, Claudia le regala a Stefania un disco de Nino Bravo, su cantante favorito, chocolates y le dice unas palabras bastante profundas y finalmente Stefania regala a Claudia su primer pandero de tuna.

Todos se muestran muy complacidos y conmovidos con sus regalos y se esfuerzan por resaltar el componente musical de sus regalos y las virtudes de quienes los reciben: la alegría, la imaginación y la disposición de Claudia, la puntualidad, el compromiso y las notables habilidades musicales de Gloria, el liderazgo de Sol y para el caso de los facilitadores, se habla de la admiración y la gratitud que las participantes sienten hacia ellos.

Anexo III

FORMATO DE AUTOREPORTE

Las siguientes preguntas han sido diseñadas con el fin de orientar a los facilitadores en la realización del diálogo libre y abierto que se establece con las participantes, con el fin de conocer su experiencia en el proceso de acercamiento a la música y expresión emocional a través de ella.

Ninguna de las tres personas convocadas a los talleres diligencia específicamente el formato, sino que comparte de forma verbal con sus compañeras y facilitadores aquello que desean manifestar. Se decide no indagar de forma directa acerca de la expresión emocional, con el fin de evaluar el impacto que la música ha tenido en el manejo que las participantes dan a sus emociones: en otras palabras, preguntar explícitamente al respecto, puede sesgar las manifestaciones y limitar la expresión real de lo que cada una ha vivido y sentido, de los posibles cambios reales que se han generado en sus vidas.

Estas preguntas se construyen con base en principios del enfoque humanista tales como la libertad, la creatividad, la subjetividad, la simbolización y la consciencia.

Preguntas orientadoras:

1. Háblanos acerca de tu experiencia en los talleres.
2. Cuéntanos qué cosas aprendiste sobre la música, que te puedan servir para la vida, en tu día a día.
3. Cuéntanos cuál ha sido la actividad que más has disfrutado o aquella que te ha generado aprendizajes más significativos.
4. ¿Hay algún instrumento musical específico que te genere identificación de acuerdo a lo que has vivido en los talleres?
5. Actividad de cierre: lluvia de palabras

Comparte con el grupo la primera palabra que viene a tu mente cuando piensas en música.

Esta actividad se realiza en varias rondas, de modo que sea posible recoger el mayor número de palabras.