



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de psicología

Carrera de Licenciatura en Musicoterapia

Trabajo Final Integrador

Alumno: Juan Manuel Patarca

“COSA DE GRANDES”

Proyecto de Intervención en Musicoterapia destinado a madres, padres y/o familiares acompañantes de niños y niñas con discapacidad intelectual en situación de ingreso al Nivel Inicial de Modalidad Especial (NIME).

Tutora: Beatriz Massuco.

Año 2022

Índice:

Agradecimientos.....	3
Un caracol que caracolea.....	4
Antes de arrancar.....	5
- Abstract - Palabras clave	6
Teatro de operaciones.....	7
- De justificaciones y relevancias	8
Por dónde empezar, un horizonte.....	8
La llegada, un punto de partida.....	9
- Una actualización contextual	11
Años más, años menos.....	11
Pan-demia de Pan-tallas.....	13
Pan para hoy.....	16
In absentia.....	18
De lo que hace más mal que bien.....	20
Un álbum de fotos, nosotrxs allí.....	22
De la vulnerabilidad de los sentidos.....	24
- Destinatarios	26
Una vasta foto basta.....	26
La vereda, la mirada, otro silencio.....	28
Un lugar común, otro.....	30
Un paisaje incapacitado.....	33
- Preguntas directrices	36
- Objetivos generales y específicos	36
- Antecedentes	38
- Un Marco Teórico “en gran-angular”	43
Donde los derechos aún no llegan.....	43
Convergencias y afluentes.....	44
Los niñxs en la otra combi.....	45
La trama, un argumento.....	48

La trama, lo tramado, la trampa.....	51
- Un Marco Teórico “en foco”	56
La trama, un ardid.....	56
Grupo tarea, centro vacuí.....	60
Más... de lo mismo nunca.....	64
Un punctum de inflexión, otro motivo.....	67
Quien le ponga el cascabel.....	70
Grupo que canta no duerme, camarón!.....	73
- Organización temporal y actividades	75
Un orden improbable, un por-venir.....	75
Provisoriedades metodológicas.....	75
Con lo que hay, qué hacer.....	78
- De evaluaciones y las especulaciones	81
Retazos, Recessos, Regresos.....	82
Cronograma esperable para el Grupo Experimental.....	84
Un botón de muestra.....	85
Pre-textos, pre-misas y especulaciones.....	86
- Matriz de evaluación sugerida	91
Final de fiesta. Una última foto.....	93
- Bibliografía	94

Anexos

Anexo 1 - “Canciones como puentes”

Anexo 2 - “Más allá del diagnóstico, más acá de las pantallas”

Anexo 3 - Planificación de área para el NIME - Proyectos ASPO 2020/2021

Agradecimientos

a Nosotrxs 4

a la Amistad

a la Familia

a Beatriz, a Gustavo, a Claudia

a los que escriben conmigo sin saberlo

a la escuela y a la música.

Bley, Sofi, Santi... nada sin ustedes.

Un caracol que caracolea.

Aclaración de formas

Lo que sigue debe su forma en parte a los variados avatares que se han presentado como corolario de la vida misma en los dos últimos años. Hemos decidido preservar ciertos desvíos y, en carácter de la no linealidad del proceso de escritura, debemos abrir algunos paraguas (antes de que llueva).

Las idas y vueltas, regresos sobre lo dicho cual vinílicos saltos de surco, persiguen (virtud o carencia) una intención de ofrecimiento estético. Una ofrenda que despunte el berretín y que posibilite alguna reafirmación de lo que pretendemos plantear y cuestionar en el presente trabajo. El ir y venir espiralado, el barriletearse y dis-traerse, el volver a entrar cuando se está saliendo, caracolear¹. Dejar espacios a la oportunidad; portones sin llave, puertos amigos, cabos sueltos.. Todo eso nos facilita un modo poco eficaz pero grato de plantear algunas ideas, perfilar relaciones, conectar algunas pautas, enmarcar necesarias coherencias (internas y externas), enmascarar innecesarias incoherencias (superfluas y abisales) o, al menos, procurar cierto estilo de escritura que nos resultase algo ameno; algo confuso e inestable, pero seguro entretenido. Como escribir en la arena.

La “casita del caracol” es el caracol.

Por lo demás, será cuestión de pedir disculpas.

Y agradecer... otra vez.

“ - Yo tengo una casita que es así, y así... ”²

¹ Referido a un caballo, que da giros y/o hace movimientos aleatorios. Referido a un río, camino o similar: que da vueltas y tiene curvas y recodos. Recuperado de <https://es.wiktionary.org/wiki/caracolear> Fecha de revisión: 18/08/22

² Comienzo de una canción infantil de uso común en NIME.

Antes de arrancar...... algunos datos del chofer³

1997 - Ingreso a la Docencia en escuelas de Nivel como Prof. de Música.

1999 - Inicio de experiencia en Nivel Inicial.

2006 - Inicio de experiencia en Educación Especial - NIME.

2011 - Primer taller de música para padres y madres de la institución.

2014 - Inicio proyecto de clases abiertas para Familias del NIME.

2016 - Inicio formación Licenciatura en Musicoterapia - UAI.

2017 - Proyecto de Coro de padres y exalumnos de la institución.

2018 - Proyecto de Murga para familiares y docentes de la institución.

2019 - Trabajo Final para cátedra “Musicoterapia Comunitaria”.

2020 Plan de TFI cátedra “Metodología de la Investigación en MT” y “Taller de Tesis”.

2021 Trabajo de escritura de TFI - ASPO y DISPO Covid19 - Reformulación de la propuesta..

2022 Trabajo de reescritura de TFI - Presentación Proyecto “Cosa de Grandes”



Ud. está aquí

³ Consideramos oportuno enunciar aquí estos datos cronológicos, referidos a nuestra experiencia en el contexto educativo, para comprender mejor algunos pasajes y movimientos durante el desarrollo de lo que sigue.

“Cosa de grandes” - Abstract

El presente Proyecto de Intervención en Musicoterapia pretende ofrecer a las familias ingresantes al NIME⁴ un ámbito de interacción sonora y musical donde puedan establecer prontamente lazos vinculares con sus pares adultxs a fin de favorecer su integración en la comunidad escolar que los recibe. Consideramos indispensable acompañar a quienes acompañan a lxs niñxs en este inicio de la escolaridad. Propiciar así la posibilidad de afianzamiento y sostén de las funciones parentales de crianza en el contexto de discapacidad post pandémico, y en relación de ese primer contacto socio afectivo que las familias puedan establecer entre sí; para acompañarse y acompañar el crecimiento de sus hijxs en relación de una Institución Educativa de Modalidad Especial donde se inaugura una nueva etapa para cada contexto familiar.

Se propone desde la escucha musicoterapéutica (Banfi, 2015) y la improvisación libre (Rodríguez Espada, 2020), un taller musical de canciones infantiles a fin de promover aspectos creativos en el hacer sonoro vincular del grupo. El mismo estará orientado además hacia la posibilidad de enriquecer abductivamente la diversidad de modos lúdico-musicales de lxs adultxs, en el desarrollo y recuperación de la instersonoridad y de la musicalidad primordial (Giacobone, Licastro, 2018) para la crianza, lo cual consideramos en verdadera situación de riesgo. Sostenemos la incumbencia y pertinencia de la disciplina MT para el abordaje ineludible e impostergable de estas problemáticas específicas que convergen en el entorno educativo del NIME.

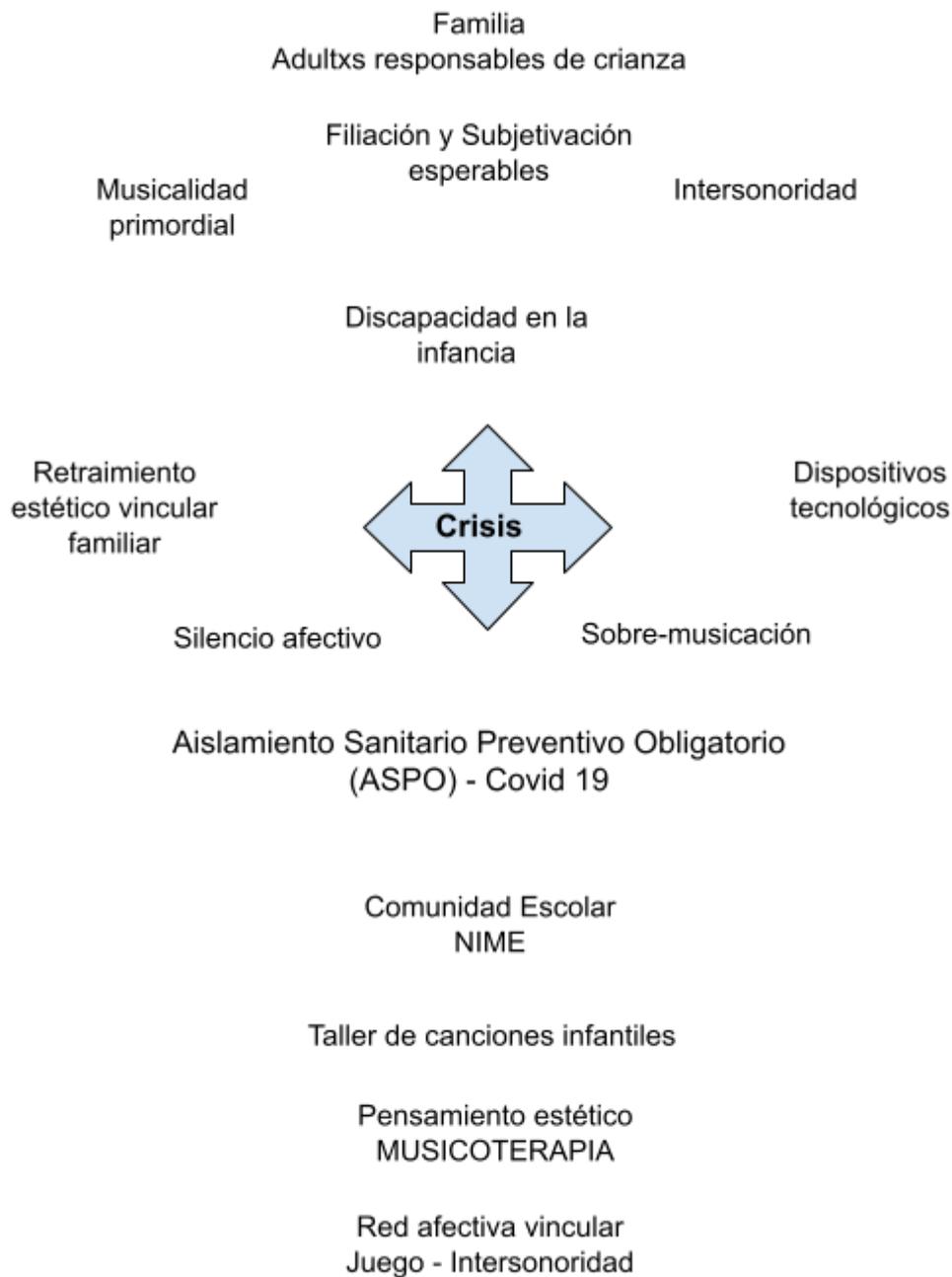
Al comienzo del ciclo lectivo, el período de adaptación suele realizarse de puertas adentro; lxs niñxs en sus salas con sus maestrxs. En cambio lxs familiares suelen quedar puertas afuera de ese proceso, esperando en la vereda. He allí una posibilidad de acción en un contexto de adultxs que suele mostrarse en situación de vulnerabilidad afectiva y de necesaria adaptabilidad frente a los requerimientos institucionales y socio-culturales, en el inicio de un proceso que demandará la reorganización del sistema familiar para acompañar la escolarización de sus hijxs con discapacidad.

Palabras Clave

- Familia - Discapacidad Intelectual - Educación Especial -
- Musicoterapia - Pensamiento Estético - Grupalidad - Juego -

⁴ Nivel Inicial de Modalidad Especial

“Teatro de operaciones”⁵



⁵ El presente cuadro nos ha resultado útil como guía provisoria para el desarrollo del TFI y consideramos que puede resultar de alguna utilidad, teniendo en cuenta que no persigue un orden único de lectura. Por ejemplo: consideramos la “sobre-musicación” como una “marca de época”, lo cual atraviesa todos los planos posibles de análisis dentro de la producción y constitución de subjetividades durante, desde y hacia las instancias de crianza. Esto, que incide sobre la salud integral de las personas, es también un riesgo que nos planteamos al trabajar cotidianamente con las infancias en el NIME, frente a la posible sobre-estimulación musical en la tarea docente comprendiendo su necesaria revisión; a saber, el potencial impacto de la utilización desmesurada de la música sobre los contextos sonoros donde sea que se soporten las posibilidades vinculares y afectivas de la Comunidad Educativa.

Por dónde empezar un horizonte.

Justificaciones y relevancias

A partir de la experiencia previa en Instituciones Educativas de Modalidad Especial , y en el Nivel Inicial en particular como docente de música, proponemos un proyecto de intervención comunitario en Musicoterapia (MT) basado fundamentalmente en brindar un espacio de interacción expresiva a los adultos familiares de niños con discapacidad que inician su trayectoria escolar, a fin de promover instancias vinculares saludables en relación a las estructuras complejas que dicha situación parental implica. Los más de 20 años de experiencia en labor como docente de música en el Nivel Inicial, de los cuales 17 se han desarrollado en la Modalidad Especial hasta la fecha de este escrito, nos facilitan el contacto con esta población; comunidad escolar del NIME. Los últimos años de formación musicoterapéutica nos posibilitan estos criterios y estrategias de intervención.

Durante todo este recorrido nos ha sido posible relevar de manera directa las dificultades que las familias manifiestan respecto de los nuevos desafíos que la institucionalización representa, temores que se actualizan en cada cambio de Nivel durante la trayectoria escolar (Inicial, Primario, Secundario, Formación Integral/Profesional) y que se inician justamente en la etapa donde proponemos este proyecto.

Nos parece propicio aclarar que el futuro grupo de familias ingresantes al NIME es por definición un colectivo que aún no se ha conformado ya que se integrarán a la institución recién cuando inicie el período lectivo correspondiente a la concreción de este proyecto. Por consiguiente, las descripciones que haremos de este grupo estarán basadas en nuestras experiencias formativas y laborales; previas, de variada índole y particularmente en el campo educativo del ingreso al NIME, como así también en los recursos conceptuales que la bibliografía citada pretende respaldar correspondientemente. Así, este grupo de adultos desconocidos, tanto entre sí como para nosotros, será descrito desde una inferencia lo más cercana posible a una ética de la observación y una escucha profesional devenida en re lectura del propio material empírico, praxis que nos permite analizar y proyectar un trabajo como el que sigue. Relectura y deconstrucción de la propia mirada docente devenida en escucha musicoterapéutica: siendo todos “ingresantes”, se espera que los primeros intercambios interfamiliares se realicen a partir de una llegada “inaugural” a la institución, situación donde proyectamos esta primera intervención musicoterapéutica en la historia del NIME.

La llegada, un punto de partida.

Los relatos de las familias en cada inicio del ciclo escolar del NIME, relevados durante entrevistas e intercambios institucionales por los equipos técnicos⁶, dan cuenta de diferentes situaciones al momento del ingreso, pero coinciden en la falta de expectativas frente a la llegada a la Modalidad. Por lo general esto se da luego de haber pasado por diversas instancias de planteo frente a lo que la Educación Especial representa, al menos como situación no esperada para la organización de un sistema familiar en un contexto sociocultural como el dado, y luego de analizar las opciones que se han puesto en evidencia desde el momento del diagnóstico.

Podemos describir como testigos un malestar que se ve en la disposición corporal, en los rostros y en los silencios desde el primer día de clase. Esa reunión de niñxs y adultxs desconocidos en torno al primer acto escolar; la apertura de un ciclo lectivo “especial” al que nadie hubiera proyectado concurrir. Cantar el Himno suele ser un momento crítico que permite trazar una primera diferencia de lxs ingresantes con las familias que llegaron al NIME el año anterior, que tienen y manifiestan la experiencia de un recorrido. Diferencia que se ve y se escucha en los cuerpos y en las producciones: actitud corporal rígida y de ceño fruncido, gestos desencajados, sonrisas desalineadas, voces apagadas o descorporizadas, algunxs al borde del llanto, etc. Diferencia que se ve y se mantiene durante todo el tiempo en que transcurre el período adaptación y que a veces lleva un largo tiempo modificar. Sin mayor intercambio entre ellxs, distanciados en la vereda y sin cruzar palabra cuando llegan al Jardín. Gestualidad que involucra muchas veces también el trato hacia sus niñxs cuando por ejemplo se lxs puede ver observando de reojo y sin poder disimular una curiosidad especular que lxs abrumba en posibles reflexiones que no se traducen en palabras, y que trasciende las descripciones que suelen hacer de ellxs cuando les toca hablar de ellxs y de sus hijxs en las reuniones institucionales; de sus virtudes, de sus miedos, de gustos o pesares.

Las instituciones educativas que reciben a lxs niñxs suelen estar preparadas para ofrecer un marco de contención a las familias ingresantes a su comunidad, pero muchas veces este acompañamiento se limita meramente a lo burocrático y administrativo. Lxs familiares responsables de la crianza son, en estos contextos, foco de atención y de incumbencia profesional, pero la ausencia real de espacios y tiempos específicos dificultan este proceso de adaptación. Cuestión de

⁶ El equipo técnico del NIME, también denominado equipo interdisciplinario o gabinete, está conformado comúnmente por una Psicopedagoga, una Fonoaudióloga y una Trabajadora Social. Coordinadas por una Lic. en Educación Especial en su cargo de Directora de la institución.

vital importancia, en tanto consideramos que, principal e ineludiblemente, son ellxs quienes deben ser atendidxs y acompañadxs en sus respectivos roles de modo tal que lxs niñxs a su cargo encuentren condiciones favorables para el buen desarrollo de sus potencialidades, dentro y fuera del hogar como también dentro y fuera de la institución.

Las escuelas de Educación Especial están enmarcadas bilateralmente en los ámbitos de la Salud y de la Educación, y es principalmente en el NIME donde se recibe cada año no a un grupo de alumnxs sino que a un grupo de familias que llegan para iniciar un recorrido posible dentro de lo no esperado. De aquí nuestra propuesta, apuntando a promover el desarrollo y el afianzamiento de canales expresivos sólidos y flexibles que promuevan la conformación de este grupo de adultxs ingresante a la comunidad escolar de la Modalidad como un complemento necesario orientado a estxs acompañantes. Un espacio y una escucha; algo que el conjunto de prestaciones para las personas con discapacidad y/o las instituciones educativas no suelen ofrecer.

Proponemos esta intervención en Musicoterapia en función de propiciar y garantizar el abordaje preventivo de las necesidades propias de cada sistema familiar frente al desafío que representa el arribo a una institución de Modalidad Especial. Un proyecto orientado también, desde la incumbencia profesional musicoterapéutica durante el período de inicio/adaptación⁷ (inaugural de la comunidad escolar del NIME), en la detección y atención de posibles padecimientos, situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad de estas familias ingresantes; frente a las diversas situaciones de crianza de niñxs con discapacidad en el sentido más amplio y abarcativo posible. Todo ello situado en el complejo contexto del tránsito de la familia endogámica hacia el marco sociocultural que se inicia y que se espera continúe durante varios años, para un grupo de adultxs que necesariamente debería poder acompañar este recorrido educativo de manera comprometida, activa y presente. Debiendo así, compartir el rol de “familiares de la institución” como pares responsables durante el trayecto escolar que inician; en la participación conjunta, posible y necesaria dentro de la comunidad escolar del NIME y para su esperable continuación en los Niveles superiores: la Escuela de Nivel Primario, Secundaria (CBT) y el Centro de Formación Integral (CFI); promediando así los 20 años dentro de la institución.

⁷ El período de inicio/adaptación es una instancia que se realiza al comienzo de cada ciclo lectivo, establecido como un tiempo para conocer a lxs niñxs y a sus familias con la intención de establecer un estado de situación de las tres secciones del NIME. Desde ese período se proyecta tanto el trabajo de planificación de las actividades pedagógicas como el trabajo del equipo orientado a los contextos familiares y/o espacios profesionales terapéuticos involucradxs.

Años más, años menos...

Una actualización contextual

El proceso de escritura del presente TFI comenzó durante la cursada de la asignatura MT Comunitaria 2019 en UAI. En aquella instancia planteamos la problemática situada y resolvimos la presentación de un plan de abordaje musicoterapéutico como Proyecto de Intervención. El mismo estaba basado en algunas experiencias previas como docente de NIME desde el área de música relacionadas con fomentar la participación de la comunidad escolar durante el ciclo lectivo.

Gran parte de estas propuestas, dirigidas a las familias de lxs alumnx, han sido organizadas y planificadas correspondientemente en diferentes proyectos institucionales del área en formato de clases abiertas y/o talleres para las familias, y se han llevado a cabo dentro del formato curricular que la institución ha requerido en su momento. Orientadas a recibir desde el marco académico pedagógico a lxs adultxs en sentido de presentación del área de música y su docente, y donde “mostrar” algo de lo que sucederá en el aula. De allí se derivan los objetivos institucionales que, si bien tienen en cuenta el inicio de un proceso vincular para la comunidad educativa, se mantienen en el marco de una exposición breve sobre dinámicas y recursos destinados a la educación de lxs niñxs. Sin duda, algo de esto se vió modificado desde su implementación con el paso del tiempo y el propio transcurrir de las experiencias al interior de las prácticas institucionales.

Hemos podido reconocer en todos estos años, gracias a intercambios con la dirección del NIME, una creciente necesidad de revisión del propio posicionamiento docente dentro del ámbito de la educación especial y la salud, en dirección de comprender la posibilidad formativa profesional (musicoterapéutica) en búsqueda de respuestas para un abordaje de la tarea docente en un sentido de **pertinencia** específico. Necesidad que recalca en carencias puntuales, de la formación artística/docente⁸ y su condición disciplinar normativa, en un contexto que requiere de otras flexibilidades y saberes que la exceden ampliamente. **Incumbencia** que nace, así, en las necesidades del trabajo en el aula con lxs niñxs y se proyecta hacia la comunidad escolar gracias al aporte de la formación profesional musicoterapéutica. Así, una vez iniciado nuestro recorrido universitario, releemos y resignificamos aquel primer horizonte, desde dónde partimos, para poder llegar hasta aquí.

⁸ No existe en nuestro país, fuera de la licenciatura en MT, una carrera especializada en música para la Educación Especial. Así, quienes acceden al cargo de Maestro de Música en el NIME no cuentan con preparación de ningún tipo para abordar la complejidad que este campo representa.

Consideramos a todas estas experiencias como un marco empírico sustancial donde nuestra justificación cobra peso ya que es el propio contexto desde dónde y hacia el cual, a partir de nuestra formación en la Licenciatura en Musicoterapia, hemos podido relevar en tanto la situación de riesgo y vulnerabilidad de este grupo para así lograr ofrecer una propuesta focalizada en la problemática específica. Observables que a su vez nos han permitido plantearnos la incumbencia y la pertinencia de la disciplina en el abordaje de la problemática descrita. Para así establecer un propuesta orientada a la prevención, detección, y atención primaria en contextos de discapacidad, familia y Educación, como también a la proyección del trabajo musicoterapéutico en este campo. (Giacobone, 1998)

No obstante, desde la primera escritura de estos proyectos escolares hasta este momento, vale subrayar dos puntos de inflexión. El primero es la determinación de iniciar nuestra formación universitaria desde una necesidad de ampliar nuestra mirada frente a la complejidad de la población del NIME. Un complemento de la formación previa (artística y docente) gracias a la cual llegamos al aula y desde donde sostenemos nuestra labor como profesor de música. Dicho proceso formativo nos encuentra en estas instancias de escritura retomando la pregunta por la incumbencia/pertinencia musicoterapéutica dentro del área artística (como docente) en el NIME y el aporte profesional específico (dentro del equipo técnico educativo de la institución) en el marco de las prestaciones destinadas para niños y familias en situación de discapacidad. Así, transcurrido ese tiempo, y con el aporte conceptual del pensamiento estético basado en la escucha MT, nos permitimos revisar y reelaborar (con nuevos oídos) dichos proyectos destinados a esta misma comunidad educativa que se renueva y re inaugura cada año.

Pan-demia de Pan-tallas.

El segundo y fundamental punto de inflexión, durante el proceso de escritura de este proyecto, tiene que ver con la situación **Pandémica** a partir del año 2020 en tanto el impacto que las medidas sanitarias de aislamiento han modificado de diferentes maneras la organización y normal funcionamiento de los hogares en general. Podemos afirmar desde nuestro lugar en el NIME que nos encontramos en un contexto más complejo para las vincularidades interfamiliares que el de hace unos años, sobre todo para la población ingresante al Jardín. A los observables referidos, sea desde el contacto directo en el campo como desde los desarrollos teóricos realizados por los diversos autores centrados en la relación familia, Educación y discapacidad, debemos sumar una problemática en expansión que viene preocupando desde hace un tiempo y que ha crecido preocupantemente a partir del período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)⁹: la dificultad de lxs adultxs para ofrecer espacio y tiempo lúdicos de calidad a lxs niños y, en particular, el modo en que se ha potenciado el uso indiscriminado de las tecnologías en las infancias durante la crianza. Incluso, y como intentaremos desarrollar más adelante, so riesgo de ocupar y reemplazar en ocasiones esos espacios y tiempos primordiales e irremplazables, sobre todo para la población del NIME. Uso que ha logrado interferir y modificar de esta manera las funciones de filiación “humana” en general, en el inminente impacto que estas variables suponen sobre la constitución subjetiva esperable de lxs niños y de sus herramientas socio vinculares, y en relación directa de lxs adultxs responsables de la crianza.¹⁰

“La musicalidad es primordial porque sin ella no hay sujeto, ni comunicación, ni cuerpo, ni narrativa, ni juego. El vínculo temprano está hecho de intercambios expresivos y los múltiples lenguajes que nos humanizan, se constituyen en la matriz de la musicalidad primordial.”
(Giacobone, 2022)

Como se pretende dar cuenta en este escrito, luego de más de un año sin concurrir a la sede del NIME (ni a otros entornos de interacción con pares), la vuelta a la presencialidad arroja observables en lxs niños que han generado alertas de todo tipo, principalmente relacionados con

⁹ Nos referiremos a este período (ASPO) incluyendo también el período de “Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio” (DISPO) como una continuación de las medidas sanitarias a partir de declarada la Pandemia Covid19 en Marzo 2020. Consideramos su impacto general en el NIME a partir de la reducción del contacto vincular exogámico para estos grupos familiares en situación de niños con discapacidad. Este trabajo pretende prestar análisis a algunas de las consecuencias socio vinculares para la complejidad del contexto planteado.

¹⁰ Ver Anexo 1

ciertas conductas de lxs niñxs asociadas frecuentemente a condiciones del espectro autista como también a trastornos expresivos del lenguaje y/o del desarrollo. Sumado esto al riesgo de diagnósticos apresurados, que pasan por alto el tiempo desmedido al que han sido expuestas estas infancias a determinadas situaciones y estímulos en sus primeros años de vida, y que a su vez impactan, tanto la sobreexposición como los diagnósticos, en los sistemas familiares. Tal es así que se ha multiplicado el número de ingresos y/o derivaciones al NIME, sumado a la necesaria tramitación previa del Certificado Único de Discapacidad (CUD) a partir de las consultas con profesionales y especialistas de la salud y de la Educación que en muchos casos no han sabido ofrecer respuestas acordes al tiempo de excepción que hemos vivido. La incertidumbre generalizada ha socavado la capacidad de espera, tanto de profesionales como de instituciones y por supuesto de lxs familiares a cargo de la crianza.

Debido a lo planteado es de esperar que las familias ingresantes al NIME durante este período (y arriesgamos “de aquí en adelante”) hayan atravesado estas mismas condiciones epocales y por tanto, consideramos este punto como un nuevo eje para nuestro trabajo; un nuevo y determinante factor de incidencia en el contexto familiar previo a la consulta diagnóstica, a su impacto recursivo en un contexto familiar (que involucra tiempos, espacios y vínculos mediados por las pantallas) sin posibilidades de enfrentar los cambios y desequilibrios generados por la pandemia, y su posterior llegada “presencial” a las instituciones educativas y de salud para la atención de sus consecuencias en las infancias. Los niñxs ingresantes al NIME suelen tener entre 3 y 5 años, lo que indica que han atravesado el ASPO dentro de los mil días desde su nacimiento, con todo lo que ello implica (Giacobone, 2022). Esto sin descuidar y en directa relación con el desfase posible en el desarrollo madurativo de estas infancias, propio de la condición de discapacidad referida en cada CUD y gracias al cual acceden al NIME.

El aporte del Forum Infancias¹¹ en el estudio de estas temáticas en relación de la incidencia negativa del uso de las tecnologías durante la crianza¹² (Untoiglich, 2015), nos permite ubicar y repensar además el doble movimiento (Rodulfo, 1996) en relación de la función materna y sus inconvenientes en situación de discapacidad. Por un lado, y en referencia a la constitución del lazo materno filial en situación de hijxs con discapacidad, en tanto las dificultades que arrojan las

¹¹ Presentado en Encuentro Nacional de Forum Infancias Red Federal 2016, Mar del Plata, prov. de Bs.As.

¹² Consideramos con Untoiglich el efecto adverso que provocan los dispositivos tecnológicos con “luces, sonidos y movimientos automatizados” (hoy concentrados en las pantallas) durante la crianza. Algo que además está promoviendo la patologización de aquellas conductas que su uso genera en lxs niñxs, relacionadas frecuentemente con TEA (Trastornos del Espectro Autista).

funciones parentales necesarias para la constitución subjetiva de lxs niñxs frente a la condición diagnóstica y al alejamiento con lo esperable. Por el otro y con mayor incidencia, la dificultad de la situación epocal para lxs niñxs que, con discapacidad o sin ella (o en relación de las consecuencias vinculares que produce la oferta de sobreexposición a las pantallas)¹³, no logran promover desde sus producciones y/o respuestas (esperadas) aquellas funciones de crianza que también se pretenden esperables. Así, adultxs y niñxs se alejan de las interacciones intergeneracionales que sostienen la subjetivación, “distráidos”, silenciados afectivamente, dificultándose allí la creación y el sostenimiento de los lazos necesarios para un devenir familiar saludable.

“Los dispositivos tecnológicos actuales han reemplazado al “equipo de audio” y en ese reemplazo, han empobrecido la experiencia infantil de “escuchar música”. Los niños ya no escuchan música, la ven, la miran en una tableta o en un celular y quedan capturados por una imagen en movimiento cuyo acompañamiento sonoro musical es de una tremenda pobreza tímbrica, plano, sin graves, secundario. La elaboración representacional que promueve la escucha musical sin imágenes visuales es fundamental para el desarrollo creativo, imaginativo y ficcional del mundo infantil. Cuando escuchamos música, inevitablemente creamos imágenes y secuencias internas propias y singulares.” (Giacobone, 2022)

¹³ Lo desarrollaremos más adelante en relación del silencio afectivo filial y la sobre-musicación de las infancias.

Pan para hoy...

Donde comen dos

Vínculos sobre-musicados, estéticas capturadas y otros dolores asociados al uso de pantallas.

Lxs niñxs con discapacidad, que permanecen al cuidado de sus mayores, no suelen responder “como es esperado” o de manera comprensible a los estímulos ofrecidos por ellxs. Ante esta “falta de respuesta desde lo esperable” lxs cuidadores suelen sentirse frustrados por no lograr sus objetivos y paulatinamente recaen en disminuir su disposición para las diferentes funciones de crianza; incluidos los ofrecimientos e interacciones necesarias para acompañar y estimular su desarrollo saludable. Y en ese deterioro de la reciprocidad, sumado a otras posibles razones, suelen (solemos) delegar **cada vez más** esos “cuidados” a los dispositivos electrónicos, los cuales a su vez son promocionados y aceptados socialmente en su eficacia como posibilidad de entretenimiento, incluso de Educación/estimulación sensorial y conductual. Su uso (constante y sin matices) subsana la sensación de frustración de lxs cuidadores mientras descuida a lxs niñxs frente a un entretenimiento hipnótico que no pueden procesar ni evitar.

La constitución de la díada primaria en la crianza, de difícil tramitación en situación de discapacidad, ha dejado un lugar disponible y fértil para que las tecnologías multimedia y las pantallas lo ocupen (y lo exploten en sentido de consumo, productividad, sometimiento, dependencia hacia todo el núcleo familiar). Esto es algo que se observa cada vez más, en su uso e incidencia, tanto en lxs adultxs que deciden incorporarlos a la crianza, como (y sobre todo) en lxs niñxs quienes se convierten en víctimas pasivas de esa sobreestimulación a la que quedan expuestos. Todo se traduce en una dependencia adquirida, que se realimenta en su eficacia en las múltiples situaciones cotidianas del sistema familiar; que condiciona y moldea sus conductas y modos afectivos, sus necesidades y sus posibilidades de interacción. Recursivamente, estas conductas generan en la dinámica familiar obstáculos cada vez más complejos en la esperable posibilidad de filiación para/con sus mayores, cuando aparecen señales de alerta que se suman a las características diagnósticas de base, lo cual ocasiona todo tipo de dificultades dentro de la organización del sistema familiar. Un patrón que se repite y que ya no nos sorprende escuchar cuando llegan al NIME: este tipo de dinámicas vinculares parecen ya “familiares” en lo cotidiano de las crianzas de esta época y se ha convertido en algo que sostiene y orienta, en mayor o menor medida, las diversas formas de vivir. Algo que se convierte en un factor de incidencia sobre la salud integral de las familias y que

involucra directamente a las infancias en el contexto de padecimiento generalizado causado por el paradigma del consumo.

Esto se desprende del relato que se reitera en casi todas las familias en instancia de ingreso al jardín (y se replica en otros contextos) donde describen situaciones de conducta “inmanejables” frente a la ausencia de dichos dispositivos; estímulos que no cesan, que “calman”, que dan respiro, que permiten a lxs adultxs hacer más tolerables las vicisitudes de la crianza pero que, al hacerlo, acallan y postergan “el grito” de estxs niñxs (Licastro, 2010) como reclamo afectivo.

“Los adultxs de hoy no quieren que sus hijxs lloren” (Vasen, 2020)

En las reuniones con el equipo técnico del NIME o en otras ocasiones de participación institucional reconocen y reafirman lo “funcional” que resultan los dispositivos para mantener la homeostasis vincular interfamiliar, parental y social. Sobre todo para controlar conductas disruptivas sin recurrir al enojo, pero con evidentes o inminentes consecuencias complejas. Muchos de estxs adultxs dependen del entretenimiento tecnológico de lxs niñxs para tener más tiempo disponible, el cual suelen destinar para su propio entretenimiento tecnológico.

“La patologización y la sobre-medicación de lxs niñxs es necesaria para que lxs adultxs puedan seguir siendo niñxs.” (Vasen, 2020)

Podríamos inferir que las pantallas, las cunas que vibran, cantan y abrazan, los accesorios “didácticos y de estimulación” con luces y sonidos, los videos que “educan” el vocabulario y “nutren” la inteligencia, etc. funcionan de un modo similar y paralelamente con el mercado de la sobre- medicación. Vemos una relación posible entre esta problemática y la saciedad hipnótica que brindan los dispositivos multimedia. Saciedad que, en su demasía, posterga o anula la aparición de esas primeras herramientas comunicativas sonoro afectivas que permiten y sostienen la filiación durante la crianza. Esto involucra y dificulta además el desarrollo madurativo socio-afectivo de lxs niñxs en relación directa de la postergación del ofrecimiento, por parte del contexto adultx, de tiempo y espacios reales (**en presencia**) para sostener las instancias lúdicas y de intersonoridad (Giacobone; Licastro, 2015) que posibilitan la estructuración subjetiva.

In absentia.

... un silencio intempestivo

Lxs adultxs a cargo de estxs niñxs, al ingresar el NIME y desde las primeras entrevistas han informado su propia dificultad para generar o acompañar instancias lúdicas durante este tiempo, siendo éstas reemplazadas por el ofrecimiento y uso indiscriminado de dispositivos electrónicos con contenidos infantiles a libre demanda. La escena se completa cuando describen que lxs niñxs dejan de aceptar la interacción sonora con ellxs cada vez que prefieren continuar consumiendo el sonido que proviene de las pantallas.

“Eso que mata a la liebre, es la luz y no la bala.”¹⁴

Esta sobreexposición a estímulos tecnológicos se da estadísticamente como una continuación “natural” de su uso aceptado e incuestionable, sobre todo de la dependencia que generan dentro de la organización familiar. Algo que se puede observar cada vez con mayor frecuencia y que, en la mayoría de casos, ha dado comienzo desde el propio nacimiento de lxs niñxs, incluso desde antes: los teléfonos parentales han devenido en cámaras que registran la vida de un modo continuo y la hacen pública desde el principio de esta, desde el mismo tiempo del embarazo. Lxs adultxs replican en las redes sociales su entusiasmo mientras proyectan la llegada del bebé ideal (Nuñez, 2010), de modo tal que es colocado públicamente en el centro de una escena aún más compleja que antes: la interacción virtual multimedia suele realimentar y sobredimensionar el lugar simbólico que ello ya ocupara (idealmente) tanto para lxs progenitores como para todo su entorno¹⁵.

“Dicho de otro modo, los padres inventan, crean un hijo de acuerdo con su ideal del yo y que a su vez soporta el “ideal” de la cultura de su época.” (Levin, 2003, p.29)

Luego del nacimiento y en esa misma dirección, el/la recién nacidx participa como actor/actriz invitadx de una escena compleja que ocurre en dos planos; la imagen en la pantalla cobra el mismo peso que el cuerpo, que la palabra y/o que la presencia. Las posibilidades vinculares son “mediadas” por los dispositivos “multimedia”.

¹⁴ Expresión recuperada de un dicho popular en relación de la cacería nocturna de liebres en el campo bonaerense para lo cual se utilizan reflectores de gran potencia, los cuales encandilan a las presas y las dejan inmóviles e indefensas frente a los disparos.

¹⁵ Retomaremos esta cuestión respecto de la ausencia de celulares filmando durante el acto de inicio; algo que suele modificarse paulatinamente en dirección de un cambio de mirada y expectativas que lxs familias realizan respecto del NIME al sentirse parte de la comunidad escolar.

Desde el período de lactancia el desarrollo afectivo psicomotriz de lxs niñxs es acompañado de estímulos acústicos musicales (sobre-musicación) y visuales desmedidos (incluso kinéticos, por ej. con las cunas que vibran) y el arrullo materno (la voz y el rostro) es reemplazado frecuentemente por artefactos que sonorizan e iluminan (invaden) todo el tiempo esa primera y única infancia posible. Finalmente las pantallas que lxs convocan hipnóticamente ocupan el lugar real y simbólico materno/parental, al mismo tiempo que la imagen del bebé virtual (fotografías y videos en las redes) puede llegar a reemplazar afectivamente su presencia física¹⁶, interfiriendo y dificultando tanto la maternación como la crianza en general.

“ El sentido simbólico del discurso sonoro musical enlaza cuerpo y palabra, ubicando la musicalidad primordial como condición de la constitución subjetiva. Lejos del puro interés sensorial, la expresividad del niño posee rasgos de la oferta sonora de su interlocutor que a su vez contiene elementos de la del niño. Proceso imprescindible de percatación sensible del interlocutor. El acceso al lenguaje verbal será su consecuencia.” (Giacobone, 2022)

Más adelante, el jugar de estxs niñxs así “maternados” se ve entorpecido (según se lo describe en las entrevistas de admisión al NIME) por una dependencia adquirida frente a esos modos, intensidades, tiempos y espacios virtuales que llegan a posponer y/o reemplazar los intercambios primarios necesarios de la diada, fundantes de lo humano. Tal es así que lxs niñxs actuales que son sobreexposados a la tecnología, según relatan sus familiares, manifiestan preferir en los hogares el estímulo y “la compañía virtual” frente a la posibilidad del juego real, frente al contacto humano real.

Las pantallas acompañan casi todos los aspectos de nuestras vidas. En el caso de lxs niñxs que ingresan al NIME, hablamos de demasía, de una omnipresencia. Las pantallas ya estaban esperándolos y, a la condición diagnóstica se le suma esta condición epocal. Esto moldea los modos de crianza familiares (los amolda) e interfiere en los procesos de individuación y estructuración subjetiva de lxs pequeñxs; dificultando los procesos vinculares y de desarrollo psico social entre otras complicaciones, incluida la postergación de la aparición del lenguaje verbal; lo cual es manifestado como principal preocupación frente al equipo del NIME por las familias. Pero subrayamos aquí el efecto de impacto que esta intromisión produce recursivamente sobre las

¹⁶ Podemos remitir al mismo efecto algo que puede verse en eventos o recitales, donde en lugar de observar el espectáculo el público observa la pantalla de los dispositivos que registran y “publican”. Fenómeno que encontramos relacionado con ciertas conductas que pueden verse en actos escolares, en plazas, cumpleaños de familiares, etc. Una “marca de agua” de estas infancias actuales y de lxs adultxs que miramos a través de las pantallas el paso del tiempo

funciones de crianza y en los modos de interacción que se naturalizan hacia la aceptación de las diferentes formas en que el padecimiento se manifiesta; algo que los dispositivos también se encargan de silenciar: también utilizamos los dispositivos para no pensar tanto en lo mal que nos hace el uso de los dispositivos.

De lo que hace más mal que bien.

... lo demasiado

Para completar y complementar este panorama de desvinculación en proceso de inducción, aparecen por todos los medios de propaganda hegemónica (incluidos los informativos en esa misma línea) los contenidos “didácticos”, los videos, juegos y canciones “educativos”, que funcionan como auténtico señuelo para lxs adultxs que, al ofrecerlos como experiencia efectiva y garantizada de aprendizaje, según las publicidades lo indican, pretenden hacer lo mejor para sus hijxs. La sobreexposición queda enmascarada, estratégica y mordazmente oculta detrás de lo que el mercado multimedia ofrece como recetas eficaces para estimular los aprendizajes de estas infancias definidas por el mercado como “difíciles”, incluida como leitmotiv principal la modelación de la conducta y la categorización de las emociones.

Estxs adultxs, que la mayoría de las veces llegan a la institución con una historia clínica como presentación de su “hijodiscapacitado” (Levín, 2003) y que manifiestan visible, audible y sensiblemente el peso del diagnóstico, suelen reconocer haber delegado a las nuevas tecnologías ciertas responsabilidades de crianza, las cuales resultan difíciles de comprender como necesarias, de asumir y/o de sostener. Entendemos esto como una proyección amplificadora de un mal de época: Vivimos, pensamos, sentimos y nos relacionamos encandilados por el propio abuso que hacemos de las pantallas y de lo cual somos todxs víctimas y actores en mayor o menor medida. Así, el lugar del adultx, necesario para constituir la diada parento filial, se desdibuja o tiende a desaparecer en la compleja situación de amor/odio que el autor plantea como dificultad primordial, que posterga la elaboración del duelo y que encuentra en el ofrecimiento del entretenimiento desmedido un canal de alivio. Un alivio que termina impactando en lxs adultxs y que nos iguala como espectadores pasivos tanto frente a las pantallas como frente a los intercambios vinculares.

“Para este recorrido de elaboración y resignificación es fundamental ayudar a los padres a realizar y profundizar el lazo escénico de amor con su hijo y no con la discapacidad.” (Levín, 2003; p. 42)

Durante el ASPO se sumó a estas frecuentes realidades el “no tener qué hacer” frente a la imposibilidad de salir de casa, con el agregado de la ausencia de los apoyos externos (acompañantes, cuidadores, terapeutas y/o espacios de recreación) que acompañaban el funcionamiento familiar y que ocupaban gran parte de las rutinas semanales. Al quedarnos en casa y al quedar las prestaciones de salud suspendidas o postergadas, han sido lxs niñxs que ingresan al NIME quienes quedaron mayormente expuestos a situaciones de soledad y desamparo, “entretenidos y tranquilos” frente a un estímulo que, según hemos comprobado, tiende a no cesar; que se transforma en un continuum en todos los aspectos cotidianos y que altera gravemente las posibilidades de diferenciación con la realidad también de lxs adultxs (lugar, tiempo, virtualidad, fantasía, etc.), que afecta el desarrollo de habilidades psicosociales entre otras cuestiones y todo, sin que lxs niñxs ni sus responsables de crianza puedan lograr la distancia para poder reconocerlo, detectarlo (o expresarlo) y actuar en consecuencia.

Luego de un 2020 de trabajo docente no presencial (entre Zoom y videollamadas) y trabajo virtual (videos para el área de música del NIME), los resultados del trabajo remoto se han comenzado a observar en el 2021 con el regreso paulatino a la sede. Vimos cómo, el impacto de la Pandemia comenzó a reflejarse en el número y la caracterización de los ingresos al NIME. Los ingresantes a la institución durante el 2020 lo han hecho de ese modo tan particular, y han demostrado de diversas maneras las dificultades por no haber podido estar en el aula, de no llegar a reconocer luego a lxs docentes de “verdad” que les hablaban y cantaban por el celular unos meses antes. Podemos ver que el no entrar en contacto con otrxs niñxs y con otras familias ha provocado un distanciamiento difícil de sobrellevar para toda la comunidad. Esto nos ha llevado a reflexionar, como responsables necesarios, sobre los alcances del acompañamiento ofrecido por las instituciones, sin descuidar el sentido de urgencia de los mismos, pero que no ha logrado escapar a la lógica de fomentar la utilización de los dispositivos. Hemos visto/evaluado durante el 2021 cómo de a poco las devoluciones (el retorno de información) y la participación familiar remota fue disminuyendo, prevaleciendo (al interior de situaciones que sabemos muy complejas) el pedido y la preferencia por contenidos más ligados al entretenimiento que a la convocatoria de propuestas didácticas. Seguramente más cercanos a la captura que a la posibilidad de producción estética.

Un álbum de fotos, nosotros, allí.

...dichos y escuchados ¹⁷

“ ... - Yo le digo en el Mc D.... si no terminás las papas fritas no te devuelvo la tablet.”

“ ... - No sabemos a qué hora se durmió... No le gusta cenar con nosotros... se queda en su habitación escuchando música con el celu mientras cenamos... “

“ ... - Le encanta la música... se la pasa mirando todo el día las canciones de Youtube... “

“... - Nos habla en neutro, usando palabras de los dibujitos, no se lo podemos corregir.”

“... - En casa usa para jugar la tele, la tablet y el celu... los tres juntos, porque no le gustan las propagandas... va cambiando de lugar... se las arregla para seguir mirando Plimplim... “

“... - Si no tiene el celu entra en crisis... ya no puedo ni hablar por teléfono en la misma habitación... le compramos una tablet para que no se enoje, así podemos hacer otras cosas o salir de casa... por lo menos así se entretiene y no llora.”

“... - A la plaza no vamos... se aburre, no le gusta. Prefiere jugar con el celu.”

“... - No juega con nosotros, no nos da bolilla. Pero con la tablet se queda muchísimo.”

“... - A la mañana nos trae el control remoto para que le prendamos la tele. Intentamos escondérselo pero es peor.”

“... - Ayer no vino porque tenía sueño... se enganchó con la tele a las 5 hs. (AM) y se quedó mirando hasta las 22 hs... se durmió sin comer... yo lo dejo porque es muy interpretativo¹⁸.”

“... Escucha una canción que le gusta y se pone a bailar. Si no le gusta la que sigue se enoja. Se la ponemos en modo repetición. Le armamos una lista que llevamos a todos lados.”

“... - No dice muchas palabras, pero sabe contar: uno, dos, three... go! ”

¹⁷ Relatos de familiares de la Comunidad Escolar del NIME frente a la pregunta sobre las actividades que realizan lxs alumnxs en sus hogares. Los mismos fueron relevados entre 2019 y 2022.

¹⁸ Respetamos la palabra utilizada por quien relata, la cual refiere a la frecuente repetición de gestos y sonidos que su hijx reproduce casi constantemente, desde un aparente carácter evocativo de los contenidos que consume en soledad frente a la computadora.

“... - Rompe todo lo que le compramos, ya no tiene juguetes, hasta los celulares rompe porque los tira cuando aparecen propagandas. Le decimos “el monstruo”.

“... - Cuando habla no se le entiende, pero reconoce los colores y los dice en inglés... no sé de dónde lo saca.”

“... - Si le cantamos, se queda un ratito y después se va... se acerca a la compu o nos pide el celu... si no se lo damos, se queda congelado, como mirando algo invisible... haciendo gestos... a veces se ríe solo.”

“... - No sé lo que mira tanto en el celu... yo la dejo para que vaya aprendiendo palabras.”

“... - Por suerte ahora ya se banca dos horitas con la tele... así juega un rato en la pieza y me devuelve mi celu... le compramos uno pero lo gastó.”

“... - Yo no le canto porque soy malísima... le pongo en el celu que le compramos las canciones que le gustan... es re-fanático... se la pasa todo el día bailando con Zenón... es lo único que lo calma.”

“... Tenemos las tablets para el auto... para poder viajar tranquilos... si no, es insoportable.”

“... A veces la encontramos mirando el monitor apagado, porque tiene ganas de jugar.”

“... Nos rompió el monitor porque lo confundió con la tablet y no sabe usar el mouse... le pasaba la mano y como no cambiaba se puso nerviosa... por suerte era la compu de ella.

* * *

“Una mujer entra a la consulta con un niño pequeño que luego resultó ser autista. A la analista le extraña que pueda dejarlo solo en la sala de espera, pensando que el chico difícilmente podría sostenerse en esa situación. Ante su interrogante la madre contesta: - No hay problema. Se queda donde yo lo pongo” (Rodulfo, 1993; p.31)

De la vulnerabilidad de los sentidos.

... y una oportunidad

Este es un contexto epocal vertiginoso que deparará sin duda nuevas incertidumbres, crisis y duelos; como también nos reclama hoy nuevas estrategias de acción preventiva, tanto para las familias como para las instituciones. Las familias y las infancias han recibido el efecto colateral del aislamiento y la industria del entretenimiento ha aprovechado la situación, al mismo nivel que las industrias médica y farmacológica ya lo venían haciendo de la mano de la patologización y sobre-medicalización de las infancias. (Vasen, 2020)

Sostenemos entonces la premisa del trabajo preventivo desde el aporte de nuestra disciplina orientado al acompañamiento de estas familias con hijxs en situación de discapacidad en su arribo a la institución educativa para favorecer tanto su inclusión dentro de la comunidad escolar en el NIME como también para brindar un espacio de experimentación, expresión y desarrollo de aspectos concernientes a lo lúdico musical en dirección de fortalecer abductivamente las funciones de crianza y de estructuración subjetiva frente a un contexto sonoro-visual tan intrusivo, eficaz y desvinculante.

En ese sentido nos afirmamos como Musicoterapeutas hacia un perfil profesional y un posicionamiento ético/estético frente al doble rol sugerido; como docente del área enfocado en el trabajo áulico del NIME y como MT dentro del equipo técnico del NIME, orientado en este caso por ejemplo al trabajo con lxs adultxs que conformarán la comunidad escolar del NIME; como se plantea en este escrito.

Una posible figura unificada (Docente/MT) podría facilitar una praxis tanto al interior del ámbito institucional educativo e interdisciplinario con lxs alumnxs del NIME, como también hacia el trabajo con adultxs responsables de niñxs con discapacidad nucleados en una instancia contextual epocal específica. Algo que plantearémos más adelante en relación de propiciar movimientos y variables en relación del jugar sonoro y las posibilidades que el arte y el pensamiento estético en Musicoterapia proveen para, entre otras cosas, abordar desde el hacer sonoro musical compartido el posible afianzamiento de las funciones parentales de crianza para dicho contexto. Movimiento que inferimos abductivamente en ambas direcciones desde el trabajo con lxs adultxs y con lxs niños (en diferentes espacios, pero que son el mismo) desde un lugar de privilegio dentro de la institución.

“... la abducción propone una analogía formal y por tanto propone un posible, potencial, desplazamiento de una forma por otra. Aquel vínculo producido en el espacio clínico puede ser

llevado a otros espacios y reemplazar, sustituir modalidades vinculares disciplinadas, ampliando las alternativas vitales del sujeto.” (Rodríguez Espada, 2020; p. 68)

En dirección de un alejamiento paulatino de las disciplinas que pueden haber encauzado el padecimiento, se nos revela la posibilidad de un trabajo orientado a la producción estética intersonora, hacia la salud y la libertad como posibles sinónimos. Para situarnos en un posicionamiento estratégico sostenemos con Rodríguez Espada que *“El Pensamiento estético en Musicoterapia es un entramado de proposiciones rizomáticas que se orientan a la producción y gestión de la libertad.”* (Rodríguez Espada, 2020; p. 69) y desde allí nos convidamos al trabajo a-disciplinado desde nuestra especificidad. Situados dentro del marco educativo del NIME pero sin dejar de *“(…) permitir el mayor número de alternativas estéticas posibles”* hacia el interior de la comunidad educativa toda, en las direcciones que el contexto co-permita, co-construya y co-sostenga.

Destinatarios

Una vasta foto basta.

del destino como augurio

Este proyecto está destinado a lxs adultxs, que todos los años durante el mes de Marzo, son responsables de acompañar a lxs niñxs que realizan el ingreso a NIME, en una institución de Educación Especial para niñxs y jóvenes con discapacidad intelectual, situada en la localidad de Ramos Mejía, Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Estxs adultxs realizan el traslado y acompañamiento de lxs niñxs hasta la sede de manera particular, debido a que los transportes escolares no son recomendables para niñxs tan pequeños en estas instancias de inicio de las rutinas escolares. Lxs familiares en su mayoría, provienen de lugares distantes y permanecen en las cercanías del Jardín mientras lxs niñxs realizan su período de adaptación, revelando allí un tiempo “disponible”. Es común que en esa espera, se lxs pueda encontrar distanciadx y sin mayor interacción o intercambio entre ellxs, en la misma vereda.

Se trata potencialmente de un grupo heterogéneo¹⁹ conformado por adultxs desconocidos entre sí, según sucede cada año, familiares directos de lxs niñxs. Concurren solos o en pareja (Padre y/o madre, abuelo y/o abuela, parientes adultxs, acompañantes terapéuticos, cuidadores autorizadx u otrxs.) a la institución en los primeros días de la escolaridad. En su mayoría suelen tener una relación parental directa con el/la niñx que ingresa al N.I.M.E. y por lo tanto poseen algún tipo de conocimiento sobre gustos e intereses del niñx, sobre la condición diagnóstica y sobre los avatares que de ella se hayan desprendido al interior de la historia familiar.

Uno de los primeros impactos que suelen acusar estas personas ocurre al entrar en contacto con lxs otrxs niñxs con discapacidad. Esto se da en el momento de llegar al portón de ingreso, donde es inevitable que se encuentren, al menos por unos minutos, a corta distancia entre los grupos familiares. Esos pequeños momentos son atravesados con cierto nerviosismo y se suelen poner en juego las diferencias en los modos en que se manifiestan los vínculos ante la mirada de terceros. En ese sentido, es un lugar común en las entrevistas de admisión que aparezca la pregunta “qué tienen

¹⁹ Las familias que llegan al NIME no pertenecen al barrio del mismo. En su mayoría provienen de lugares alejados entre sí. Para llegar a la sede recorren distancias considerables que a su vez condicionan sus recorridos cotidianos durante el período de adaptación.

lxs otrxs chicxs?”, lugar desde donde se tejen algunas comparaciones y lecturas hacia la propia situación vincular del sistema. Esa preocupación que se ve en los gestos rígidos o exagerados frente a las docentes cuando se abre el portón, luego se materializa en silencios y miradas esquivas durante el tiempo de la espera. Miradas bajas que se mezclan con la tristeza, la incertidumbre o la resignación, es palpable en los modos afectivos en que se comunican durante esos primeros días en la vereda. Un lugar de difícil tramitación y con un costo afectivo que difícilmente logra superarse a corto plazo; lo cual interfiere de manera compleja, entre la aceptación y la resistencia en torno del diagnóstico y la llegada a la Modalidad, en la disposición de estxs familiares por integrarse a la comunidad escolar, a la cual necesitan “**incorporarse**”²⁰ activamente lo antes posible, para su bienestar y para el de sus niñxs. Brindar un espacio donde algo de esto pueda flexibilizarse y así hacerlo más tolerable en sentido de la salud es parte de este proyecto.

... adultxs que no juegan con niñxs que no juegan con lxs adultxs que...

²⁰ Incorporarse en un sentido amplio; incluirse (a la comunidad escolar) que es también levantarse (ponerse de pie) o “entrar en tarea”.

La vereda, la mirada, otro silencio.

la primera impresión

Llegada la instancia de ingreso de lxs hijxs a una institución educativa, deberíamos tener en cuenta que la misma es el resultado de una cantidad innumerable de tramitaciones de cada grupo familiar. (Levín, 2003). Pero consideramos que la manera en que se llega al NIME suele marcar aún más las diferencias con lo esperable, algo que opera de un modo taxativo en lxs adultxs ingresantes al momento de enfrentarse con la comunidad escolar preexistente. El acto de inicio, el de comienzo del ciclo lectivo donde no suelen concurrir muchos familiares, los reúne por primera vez entre sí y frente a la comunidad escolar conformada por docentes, equipo técnico, familias y alumnxs de años anteriores: algo que ocurre desde el momento de ocupar la misma vereda antes de ingresar por el portón. Ese grupo de familias que ya acuden a la institución, lo común de la escuela especial que lxs recibe, está conformado por otrxs niñxs con discapacidad y otrxs adultxs quienes habrán transitado ya similares crisis inesperadas en torno del mismo contexto. Pero con la segura ventaja de haber vivido/zanjado con anterioridad ese primer encuentro inaugural; con la tranquilidad que suele dar a lxs familiares la experiencia de al menos un año de recorrido escolar en la institución.

La imagen de la llegada inaugural a la vereda del Jardín, que marca también un llegar hasta el paisaje del NIME por primera vez, habla de un afuera y de una apuesta. Allí donde se reúnen las familias antes de ingresar por el portón, entendemos, comienzan los espacios ya habitados por las familias “viejas”, las familias de lxs alumnxs de años anteriores. El patio, el mástil, los pasillos, las salitas, etc. forman parte del estar adentro, del *hacerse lugar* en el mismo espacio y tiempo que van a compartir y que de a poco irán recorriendo. El afuera, para “lxs habitués”, es el pasado y el recordar la incertidumbre en la llegada. Un lugar común para lxs que llegan cada Marzo. El gesto de bienvenida de lxs pares suele ser un abrazo que invita a la calma: Haber llegado al inicio ya es algo significativo en este contexto. Estar en la misma vereda también lo es.

Estas familias, las “antiguas”, le ofrecen a cada familia ingresante un espejo posible donde, ahora sí desde **lo esperable**, deberán hacerse del mejor lugar que puedan para acompañar a sus hijxs y para acompañarse a sí mismas en este trámite. Para conocerse, para flexibilizar y reformular expectativas en torno a los aprendizajes significativos; para deconstruir posibles mandatos socioculturales preconfigurados respecto de la crianza o la Educación de niñxs con discapacidad y/o

para procurar comprender la importancia de la “autonomía” como meta primordial y específica de la Modalidad²¹.

En mayor o menor medida, la actualización de los duelos por la llegada de la discapacidad a la familia se mezcla con esta nueva situación que, si bien era de esperar según lxs niñxs crecen, ninguna de estas familias hubiera proyectado desde el propio deseo como recorrido escolar posible. Hablamos de lo inesperado en la llegada a la Modalidad y de la instancia de conocer a estas otras familias que, en paridad de condiciones, deberán “hacer cuerpo” para el mejor acompañamiento posible y mutuo de lxs niñxs, sus familias y la institución.

²¹ Comentario en relación de los objetivos que el Jardín de Nivel plantea en sus lineamientos, como ser: incorporación de la lecto escritura, desarrollo de la comunicación verbal, conocimientos de cálculo y secuenciación, etc. Relacionados siempre con la permanencia y el trabajo ordenado “sentadxs en sus sillas”

Un lugar común, otro.

haber llegado.

Las diversas instancias que suelen acompañar los años anteriores al ingreso en NIME para las familias en situación de discapacidad incluyen diferentes aspectos que van desde:

- lo familiar endogámico (respecto a la crianza durante la primera infancia pre institucional, la reconfiguración frente al cuidado y la crianza),
- lo socio/familiar (en relación de los primeros movimientos socio afectivos frente a la condición/situación de discapacidad de lxs hijxs),
- lo clínico (la pregunta por el diagnóstico),
- lo burocrático asistencial (la obtención del Certificado Único de Discapacidad),
- las prestaciones de salud que hayan sido consideradas para sus hijxs (espacios clínicos individuales),
- las instancias de intercambio con profesionales que hayan ofrecido algún tipo de orientación y acompañamiento a familiares,
- Otras.

Esto aparece incluso en aquellas situaciones donde la nomenclatura diagnóstica es más reciente, cuando los signos de alerta o condición orgánica no hayan sido detectados al momento del nacimiento (como puede ser frente a condiciones genéticas sindrómicas) y donde la llegada al diagnóstico haya ocurrido hace menos tiempo y sobre lo cual no existan aún certezas. Razón por la cual en el NIME se sostiene y defiende que los informes “se escriben con lápiz” (Untoiglich: 2013), y desde donde sostenemos la acción musicoterapéutica en dirección de trabajar hacia la flexibilización de las instancias de crianza para así correr un poco el foco de “la falta” que la situación de discapacidad suele representar. Aclaremos que, aunque la obtención del C.U.D. es un paso indispensable para acceder a las prestaciones en la Modalidad, el equipo directivo realiza constantemente seguimientos respecto de sostener la provisoriedad del mismo, incluso en situaciones de condición genética. De este modo se evalúan permanencias y/o derivaciones según se crea conveniente, sin descuidar la potestad de la familia para aceptar las sugerencias específicas de cada caso.

Al momento del ingreso al NIME, el reconocimiento de la discapacidad de sus hijxs puede ser algo sobre lo cual se esté trabajando terapéuticamente desde hace un tiempo o bien, que la

caracterización diagnóstica sea algo muy reciente. Esto se da generalmente cuando lxs niñxs realizan sus primeras experiencias de jardín maternal o sala de 2 años fuera del área de discapacidad²². Justamente en este período podemos ubicar la primera salida social que se da en la infancia y donde, el contacto con otrxs niñxs facilita las primeras interacciones con pares. Espacios y experiencias que permiten a los adultxs a cargo de la crianza comparar los modos y posibilidades de socialización de sus hijxs fuera de su hogar y de los vínculos parentales. Al considerar determinadas señales de alerta y activar el protocolo hacia el diagnóstico, se suele evaluar también la posibilidad de ingreso a la Modalidad.

En ambos casos y con la llegada al NIME la condición de discapacidad suele ubicarse en relación de una **sensación de fracaso** frente a lo que la institución “especial” representa en tanto autoridad educativa: de **fracaso terapéutico**: por no lograr alcanzar la escuela común habiendo accedido a las prestaciones sugeridas, lo cual a su vez posterga la organización del ciclo de vida y proyecto familiar, y/o de **fracaso parental** en relación de las configuraciones de sostén y maternaje que podrían no haber sido las más acertadas o suficientes para lograr un desarrollo más saludable en los tiempos y las formas esperables.

De los principales signos de alerta, los que más suelen aparecer vinculados con el retraso en la adquisición de habilidades necesarias para ingresar a la escuela de Nivel podemos citar: continuidad del uso de pañales, lenguaje verbal escaso o nulo, intereses y autonomía restringidos, baja tolerancia a la frustración, retraso en habilidades psicomotrices, etc. Y la prevalencia de estas características marca en lxs adultxs responsables diferentes grados de conciencia, aceptación o resignación frente a la discapacidad de sus hijxs, de sus tiempos diferentes y de la consecuente derivación al NIME como posibilidad probable..

La llegada a la escolaridad de Modalidad Especial es una primera decisión incómoda y que sólo en contadas ocasiones reviste cierto grado de alivio frente a un trayecto demasiado adverso, pero que sin duda es el punto común para todas las familias ingresantes. Esto las coloca en un sentido de paridad específico, ya que todas enfrentan mutuamente el compartir un mismo escenario donde enfrentar estas crisis, donde tramitar de diferentes maneras lo que suele manifestarse como una confirmación de la falta que se manifiesta en ese cantar ausente. Ausente como también, en

²² La sala de 2 años suele ser un momento bisagra para las familias respecto de los signos de alerta que pudieren haberse identificado previamente fuera del ámbito educativo. De allí la toma de decisiones respecto de continuar en Educación de Nivel o pasar al NIME mediante la obtención del CUD.

oposición a lo esperable, suelen estar las “cámaras de fotos” y las sonrisas; la certeza palpable de que ese tiempo previo recorrido hasta este día no ha bastado para alcanzar la tan deseada Educación de Nivel, la “escuela común” (incluida en el ciclo vital de las familias con hijos como un esperable contextual indiscutible para la clase media del conurbano bonaerense del presente siglo). Lo que resta es por consiguiente una diferenciación no deseada con ese contexto; el tener que adaptarse a las formas de un paisaje desconocido y que se concreta en la llegada al NIME, lo cual es puesto con frecuencia en un lugar complejo que va desde la culpa al resentimiento, y que se suele transformar en diferentes grados de resistencia, resignación o amor “incondicional”.

Un paisaje in capacitado.

... vacíos y soledades

Estas familias, que por lo general no saben de qué se trata la Educación especial, deben hacerse a la idea de ocupar ese otro lugar “invisible”, la escuela donde van las personas con discapacidad; que existe y que les reclama una presencia real. La llegada al NIME suele suceder también como un golpe, un tañido inaugural. Este momento de incertidumbre, donde conviven las renunciadas y los temores futuros, les devuelve la certeza de iniciar un recorrido “diferenciado²³” de la normalidad, al menos potencialmente, separándose paulatinamente de las otras familias a las que no “les ha tocado”, quienes no necesitarán transitar por los lugares destinados para las familias de lxs “hijxsdiscapacitadxs” (Levín, 2003). Diferencia que también se hace presente en los lugares comunes donde compartían socialmente sus vidas “normales” antes de la aparición de la discapacidad. Una profecía autocumplida que involucra el cambio de lugar en el paradigma del déficit y el imaginario ante la discapacidad, frente a la toma de conciencia de su propia vulnerabilidad. Vulneraciones de toda índole a la que son sometidas las familias en esta situación, que se materializa y se proyecta al llegar a la institución educativa que los reúne, frente a la falta de información al respecto y al descreimiento sobre lo que el NIME tiene para ofrecer a lxs niñxs y a lxs adultxs que acompañarán este recorrido. Descreimiento que es comunmente manifestado en las instancias de admisión en relación de los cambios que han sufrido como familia, a la aceptación de la discapacidad confrontada con otras realidades familiares “comunes”, y a la discriminación o distanciamiento recibidos incluso desde sus entornos parentales y afectivos.

Al aceptar el recorrido por la Educación especial para sus hijxs, estas familias dejaron de pertenecer al grupo de “lo común” y, a partir de esa decisión, pasarán a pertenecer a un grupo particular y definido al quedar en evidencia lo que hasta entonces habría podido permanecer como un condicionante, pero de puertas adentro. Al entrar en contacto con las otras situaciones familiares que convergen en la llegada al NIME se actualizan el duelo por el “hijo ideal” y la distancia con el “proyecto educativo ideal” de sus hijxs, algo que hasta aquí podría haber pasado más desapercibido en una organización familiar cotidiana, de actividades centradas en lo endogámico, y que pudo haber postergado entre otras cosas el encuentro de lxs niñxs y adultxs con otrxs niñxs, o con otros entornos familiares. Algo que además es potenciado en la concurrencia a espacios terapéuticos individuales donde no es frecuente cruzarse en salas de espera con otras familias. Esto dificulta que lxs niñxs

²³Nos referimos aquí a la denominación de las escuelas de Modalidad como “diferenciales” o “diferenciadas” donde se nombra a lxs niñxs como “diferenciados” de la normalidad.

tengan tiempo de entablar relación con pares, de encontrar y establecer grupos de pertenencia, y donde no se les ofrecen espacios genuinos de intercambio. Al postergarse esa “salida” emancipatoria quedan frecuentemente ubicadxs, para su familia y para sí, en el lugar de “eterno bebé” (Levin, 2003), situación que suele proyectarse de una manera indefinida hasta la adultez y que es por lo menos una situación de riesgo, iatrogénica y de vulneración de derechos que suele comenzar en la infancia. Lo que a su vez implica el estancamiento de los ciclos vitales del entorno familiar y su consecuente impacto en el deterioro (o sobreadaptación) hacia la salud vincular del sistema. Nos parece oportuno subrayar que, como se puede observar con facilidad en el NIME, son las madres quienes quedan a cargo del acompañamiento de lxs niñxs casi exclusivamente. Y son, por ende, quienes suelen sostener las cargas del padecimiento, las postergaciones y sus consecuencias.

Visto así y con la actualización que representa el peso del arribo al marco institucional educativo en este contexto, puede verse en las entrevistas de admisión al NIME que los brazos de estxs adultxs, a disposición de estas infancias, ya no logran sostener el peso del crecimiento de sus hijxs sin un alto costo; el de la propia salud. Ni tampoco suelen lograr sostenerse intrafamiliarmente en modos saludables o sin generar conflictos en la organización afectiva y operativa del núcleo. Estxs adultxs quedan alojados en estructuras vinculares complejas que se manifiestan en los diferentes signos de cansancio y agobio, visibles y sonoros (verbales y no verbales) multiplicados en todo el sistema parental que lxs acompaña en esta empresa. Es que para estxs adultxs los grupos de pertenencia también suelen ser de difícil tramitación.

Muchas veces esa postergación de la salida exogámica está relacionada con la dificultad para encontrar o sostener espacios donde entablar intercambios fuera de casa, relacionarse con otros contextos y situaciones familiares distintas del propio núcleo, o acceder a experiencias de cualquier índole en compañía de pares (niñxs y adultxs) o de algún tipo de grupalidad (esperablemente saludable) con familias en situación similar. En algunos casos, este “ir cerrándose” endogámicamente además suele influir en la aceptación de la condición de discapacidad de lxs niñxs e incluso frente a la aceptación de la necesidad de apoyos o, lo que es también común en relación a la escolaridad, proyectando y sosteniendo procesos de inclusión pedagógica en Instituciones de Nivel (Jardines convencionales) donde es frecuente pesquisar que, tanto lxs niñxs con discapacidad como sus familias, no logran establecer vínculos de paridad genuinos y los cuales rara vez llegan a buen término (Levin, 2003). Luego de esas instancias (que pueden extenderse hasta la escolaridad Primaria o más) lo que aparece con mayor frecuencia en los informes de derivación a la Modalidad

Especial, y en relación directa con la situación de padecimiento, es la escasa interacción genuina con lxs otrxs niñxs quienes, sin discapacidad, no suelen compartir las rutinas escolares o actividades pedagógicas, intereses, modos de relacionarse, etc. Lxs adultxs responsables de la crianza suelen tomar paulatina conciencia de esto mientras se alejan de sus propias expectativas vitales, lo que incide recursivamente en los modos de crianza. La soledad “es mala consejera” dice la canción.

“El peligro es que el niño se quede en ese borde, en esa soledad donde existe sin los otros-pares que lo rodeen, que lo acompañen y lo espejen, y por lo tanto, sin la posibilidad estructurante de identificarse con los niños de “su grupo”.” (Sabó, 2017; p. 80)

Cuando las dificultades se hacen evidentes o insostenibles aparecen los cuestionamientos que suelen determinar el paso a la escuela especial. Con este nuevo traspíe que se suma a las situaciones de crisis en relación a la infancia con discapacidad, suelen llegar al NIME dando cuenta del descreimiento, la desesperanza y la incertidumbre ligados a la Educación de sus hijxs: el padecimiento que genera ese fracaso escolar (posiblemente evitable) se materializa en los informes y legajos de equipos de jardín maternal o de espacios clínicos que dan cuenta del “no se pudo” o del “no fue suficiente”, lugar que expone a lxs niñxs y a sus familias ante la soledad y ante la “confirmación de la falta”, y que se tramita en el territorio de las culpas y los duelos.

“ - ... y me diagnosticaron T.G.D. ... de mi hijo.”²⁴

²⁴ Dicho por la madre de un alumno en conversación con una docente.

Preguntas directrices

¿Cómo puede la Musicoterapia acompañar el proceso de ingreso de las familias de niños con discapacidad al entorno educativo institucional en el NIME?

¿Cuáles son los aportes que una intervención preventiva musicoterapéutica puede realizar a la comunidad escolar de NIME en la situación de ingreso a dicho marco?

Objetivos generales

Brindar a la comunidad escolar del NIME, desde las posibilidades que la Musicoterapia ofrece, y a partir de la implementación de un “taller de canciones”, un espacio de interacción grupal que aloje y acompañe a las familias en el proceso de ingreso a la institución.

Promover desde la improvisación libre en MT la participación creativa de las familias dentro de una propuesta vivencial y musical, orientada a favorecer el intercambio de experiencias vinculares saludables entre los diferentes ingresantes a la comunidad educativa del NIME.

Ofrecer a las familias que ingresan al NIME, desde la escucha musicoterapéutica, un espacio orientado a atender sus inquietudes y a fortalecer abductivamente su rol parental en la crianza, en relación de recupero de la intersonoridad y la musicalidad primordial, como actores capaces de modificar la realidad en torno del propio padecimiento ligado a lo diagnóstico.

Objetivos específicos

Conformar un taller de improvisación musical a partir de canciones infantiles con los familiares ingresantes a la comunidad escolar del NIME durante el período de adaptación de los niños.

Propiciar la escucha y el afecto como instancias primordiales en el intercambio de experiencias estéticas al interior de la comunidad escolar del NIME: familiares, niños, docentes y equipo técnico.

Facilitar, desde la improvisación libre en MT y la a-disciplina estética, procesos creativos y estéticos en lo sonoro, la vincularidad en el espacio musical compartido y la proyección de las modalidades expresivas que el arte provee en la posibilidad de propiciar encuentros saludables y de disfrute genuino dentro de la comunidad escolar.

Promover, desde un hacer estético, flexible, activo y sensible, el compromiso y la participación de los referentes familiares para el NIME en los procesos de crianza y el trayecto educativo de los niños.

Recolectar información que permita evaluar la incumbencia de la MT dentro del Proyecto Educativo Institucional del NIME en relación del trabajo profesional del equipo técnico, y su pertinencia en el trabajo transversal con el equipo docente, orientado tanto a la comunidad escolar como a las familias en sus hogares.

Antecedentes

Si bien los antecedentes en relación al trabajo clínico terapéutico con adultxs en relación de hijxs con discapacidad abundan, no hemos podido encontrar referencias puntuales al trabajo específico de nuestra disciplina en el campo y situación concreta hacia lo cual se destina este proyecto: Adultxs acompañantes en el ingreso a la comunidad escolar del NIME. Intentaremos entonces posicionarnos desde este punto de partida y desde allí, avanzar en referencia del trabajo comunitario y preventivo en Musicoterapia con adultxs acompañantes de niñxs con discapacidad.

“Desde adentro” (González, 2014). En la conjunción de estos trabajos encontramos referencias del paso de jóvenes con discapacidad por una Institución Educativa de Modalidad Especial y en instancia de egreso de la misma. Allí se plantea el trayecto escolar como un continuo, donde las familias cumplen un rol fundamental en el acompañamiento y sostén del crecimiento de sus hijxs, acompañándolxs en sus intereses y afectos, sobrellevando las dificultades propias del desarrollo hacia la autonomía y la inserción social/laboral como objetivo general para lxs jóvenes que egresan del CFI. En nuestro proyecto nos ubicamos en la instancia inaugural de ese recorrido (situado en el mismo contexto), sin descuidar que esos primeros pasos de la vida institucional son fundamentales para enfrentar el trayecto escolar que se inicia y que, en su arribo a la experiencia de descarte o transición de la Educación convencional hacia una institución de Modalidad pueden requerir de un sostén y cuidado particular. Un futuro familiar ligado a la discapacidad que se proyecta desde allí y que se actualiza en cada instancia de cambio en dirección del desarrollo de lxs niñxs en su trayecto escolar, en relación con sus familias y de éstas con sus pares: de lo que para ellxs es esperable y de lo que irrumpe, de las crisis, los duelos y las reconfiguraciones, de lo que falta y de las necesidades que de ello se desprenden.

La autora releva en este trabajo diferentes problemáticas a las que suelen enfrentarse lxs jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias (pensado como una unidad) cuando egresan del tramo superior de la Educación de Modalidad Especial. Situado esto en el final del recorrido escolar y la toma de decisiones frente a la incertidumbre de lo que les deparará, a ellxs y a sus familias, luego de casi toda una vida dentro de la institución. Las mismas familias, en tanto pertenecientes a la Comunidad Escolar de la institución, han compartido junto a ellxs todos esos años, siendo fundamental la trama vincular constituida para enfrentar los próximos cambios. El trabajo

musicoterapéutico se presenta basado en la escucha de una situación de riesgo ante la salida de ese ámbito comunitario para los jóvenes y sus responsables.

Por eso nos parece oportuno vincular nuestro proyecto de intervención con el mencionado, al estar destinado a quienes se encuentran al comienzo de ese mismo camino. Un espacio vivencial que invite a la reflexión desde el punto inicial de esa convivencia en torno de la institución que será punto de encuentro, escenario de crisis, cambios y crecimientos en muchos sentidos. Un espacio que permita hacer más tolerable el agobio y abandonar paulatinamente la soledad que se advierte al momento de la llegada y que les permita transformar ese pesar en esperanza frente a la posibilidad de hacer cuerpo con y para sus pares, dentro de la comunidad escolar.

Proponemos el trabajo preventivo como primera experiencia social, estética y grupal entre estxs adultxs en el momento de ingreso a la institución; familias que inician un recorrido en condiciones de vulnerabilidad, y teniendo en referencia la Salud Vincular Familiar como primordial eje de trabajo, desde una perspectiva de derechos que involucra la discapacidad y la salud mental en el entorno de la familia y la Educación.

“La Musicoterapia centrada en la familia” (Federico, 2019) Propone trabajar con el/la paciente y los miembros de la familia, para aliviar las cargas emocionales que genera el cuadro clínico, focalizando en “el vínculo como paciente”. Si bien nuestro proyecto comparte dicho interés, propone en cambio un acercamiento desde la acción musicoterapéutica grupal, donde lxs participantes sean exclusivamente lxs adultxs responsables de la crianza, acompañantes durante el período de inicio en el ingreso al NIME. Como primera diferencia evaluamos el enfoque puesto en lo endogámico, donde el autor establece un trabajo orientado a mejorar la situación anímica de lxs familiares (incluye a otrxs miembrxs de la familia) frente a la relación de éstxs frente a un miembro con discapacidad. Nuestra propuesta se focaliza en el trabajo proyectado en lo exogámico y en la potencia del encuentro con otrxs adultxs para establecer grupalmente vínculos saludables en dirección del recorrido institucional que, se espera, atravesará diferentes etapas del desarrollo de lxs niñxs y por tanto impactará en la constitución de lazos afectivos extendidos, sea a mediano y/o a largo plazo. En esta especificidad destacamos que el autor propone “el vínculo” como un observable dado, mientras que en nuestro proyecto pretendemos trabajar desde las actividades propuestas la temática vincular como algo dinámico, en construcción y enfocada hacia la integración interfamiliar a partir de la conformación del grupo de familiares y acompañantes de lxs alumnxs de la primera sección del NIME y de estxs como parte fundamental de/en la comunidad escolar.

“Del vínculo musical a la prevención y promoción de la salud. Encuentros de familias de Musicoterapia en primera infancia” (Di Princio, Terán, 2019): Propuesta de encuentros pensados para familias con niños pequeños, para compartir experiencias musicales que potencien y fortalezcan los vínculos de los niños con sus familias y su entorno. Si bien toma la dimensión familiar en virtud de la promoción y prevención de la salud, en nuestro trabajo pretendemos encarar estos mismos objetivos desde el trabajo exclusivo con las personas adultas responsables de la crianza en virtud de promover la integración de los familiares a la comunidad escolar del NIME. Las autoras centran su propuesta principalmente en el desarrollo de las herramientas vinculares con los niños a partir del trabajo con la familia. Nosotros planteamos un espacio con los adultos responsables de la crianza sin descartar las réplicas que de dicho trabajo pudieran impactar en los momentos de juego compartido en los hogares. Aquí planteamos una inferencia hacia la posibilidad abductiva que las actividades elegidas para este proyecto pueden ofrecer: el promover variables estéticas en sentido de ampliar las condiciones de recepción y producción de los actores de modo tal que esto favorezca posibles movimientos en otros espacios, especialmente en dirección de la recuperación y el afianzamiento de las formas lúdicas en situaciones de crianza en los hogares. Al hacer foco en el trabajo sonoro musical sobre el formato canción infantil (las que suenan sin pausa en las pantallas), al proponer la apertura de esas formas cerradas como lo son los contenidos multimedia (que “suenan” en las “pantallas”), y al utilizarlos como disparadores de nuevas formas, se pretende ofrecer los aspectos creativos necesarios para que los familiares vivencien diversas formas del hacer sonoro vincular. Algo de lo cual sus hijos transitarán también en las diferentes propuestas durante el paso por el NIME desde el área de música.

“La musicalidad del jugar en la infancia” (Giacobone, 2018): Destaca la importancia de la *musicalidad primordial* como andamiaje de la subjetividad, postulando que el desarrollo de ambas está íntimamente ligado. Enuncia que los componentes sonoros de los intercambios entre los pequeños y su madre/padre son una antesala a la comunicación y el juego. Consideramos con la autora estos conceptos para pensar el trabajo clínico musicoterapéutico con niños y adultos responsables de la crianza, tanto en la etapa inmediata posterior a la recepción del diagnóstico como también frente al inicio del trayecto escolar en la actualización de dicha instancia. Máxime si consideramos el contexto que estamos atravesando, en relación de brindar apoyo y recursos a los responsables de la crianza, en virtud de recuperar el espacio sonoro vincular invadido por las nuevas

tecnologías. Entendemos que nuestra propuesta va en dirección similar al de su aporte conceptual, al promover aspectos lúdicos creativos en el trabajo estético (sonoro musical) y vincular con lxs adultxs responsables de la crianza, con el agregado de que en este caso se sitúan en un contexto de grupalidad específico como ingresantes a la comunidad escolar del NIME. La autora nos presenta el recurso lúdico-sonoro relacionado con el desarrollo y afianzamiento de la *intersonoridad*, el cual intentaremos tomar como punto de partida hacia el entretejido de producciones sonoras y/o canciones infantiles que el grupo pudiere aportar y hacia donde se pretende se logren los primeros movimientos como variables estéticas hacia la salud. Trasladable al contexto en la vivencia estética compartida, se espera que cada participante encuentre y recupere un correlato sonoro-musical también abducible a los espacios de crianza propios e interfamiliares. Espacios y formas también requeridos desde el NIME hacia las familias de la comunidad en virtud de facilitar y acompañar el crecimiento de lxs niñxs, promover la salud vincular comunitaria y desde allí fomentar su compromiso y participación activa en la crianza y educación de sus hijxs dentro y fuera del marco institucional.

“Equipo de familiares del Hospital de Día Mafalda” (Antonaccio, Gutiérrez, 2018) Presentación del trabajo con las familias que asisten al dispositivo del hospital de día de modo paralelo a los tratamientos que reciben lxs niñxs. El acompañamiento a las familias está focalizado en resolver situaciones cotidianas desde el aporte de la interdisciplina, con la coordinación desde el área de psicología, funcionando como un espacio de contención a problemáticas trabajadas como grupo terapéutico. Nuestro proyecto se focaliza en la especificidad de ingreso al NIME y al trabajo estético comunitario interfamiliar desde el aporte de la Musicoterapia. Además destacamos la diferencia del abordaje exclusivamente desde la palabra, lugar que consideramos apropiado pero que merece incorporar un trabajo desde otros aspectos y materialidades como el que puede aportar este proyecto, desde el pensamiento estético en MT y la a-disciplina estética (Rodríguez Espada, 2020) en la potencia del encuadre grupal con lxs adultxs responsables de la crianza.

“Aportes posibles de la Musicoterapia ante la patologización de los actos cotidianos de la niñez: pensamiento y prácticas emancipatorias” (González, Gullco, Heckmann, Perea, Turdera, 2016) Lxs autores proponen apostar a la escucha de un niñx que produce discurso, habitando un escenario en donde el arte presta su territorio para alojar la composición de lugares discursivos. Adherimos al posicionamiento ético profesional que postula y desde allí proponemos intentar el

abordaje musicoterapéutico enfocado en la comunidad de ingresantes a NIME. Consideramos que la posibilidad de un trabajo orientado a lxs familiares adultxs a cargo de las infancias desde esta mirada es un claro gesto de apertura a nuevas formas estético-vinculares, proyectables abductivamente hacia el interior de las dinámicas familiares: Eje primordial en el ámbito educativo y terapéutico, en el andamiaje de las formas estético-discursivas de lxs actores que componen la comunidad escolar.

Un Marco Teórico “en gran-angular”

Donde los derechos aún no llegan.

... lo relevado, lo relevante

Antes de comenzar esta parte del desarrollo mencionaremos que en el marco legal vigente de salud y discapacidad no se contempla ningún tipo de prestación de apoyo destinada a lxs familiares de personas con discapacidad. Aquellxs que consiguen algún tipo de acompañamiento profesional en virtud y relación con la crianza con discapacidad lo hacen en forma privada y/o con aval de lxs prestadores que trabajan con sus hijxs. De esta manera algunxs adultxs logran participar de ciertos espacios terapéuticos que se alejan de lo común y de la norma, los cuales están destinados a abordar generalmente problemáticas del orden de lo conductual o relacional entre lxs miembrxs del núcleo a cargo de la/las personas con discapacidad y viceversa. Podríamos decir que estas ofertas suceden en los bordes del sistema, en los intersticios institucionales, y en relación directa con el posicionamiento ético de lxs profesionales que consideran la atención del sistema familiar como una necesidad indispensable para llevar a cabo los tratamientos de lxs niñxs.

La situación de riesgo y vulnerabilidad es potenciada directamente además por la frecuente situación de precarización laboral y/o de bajo nivel de ingreso de las familias que condicionan los recursos económicos y/o temporales para acceder a prestaciones de acompañamiento de forma privada. Esto incluye la organización de movilidad y cuidado de lxs niñxs a cargo. Lo que más aparece en los relatos de las entrevistas iniciales es la imposibilidad para disponer del tiempo, espacio y energía en el día a día y dedicarse a la propia salud. Algo del padecimiento que se mezcla entre el deber ser, la postergación del ciclo vital (Levín, 2003) y la tristeza.

Esta carencia de acompañamiento a quienes son responsables de la crianza en situación de discapacidad es también planteado como dificultad frecuente en el abordaje estratégico de diferentes problemáticas del orden de lo contextual, socio e intrafamiliar. Esto es realizado por el equipo técnico del NIME (encargado de las admisiones, seguimiento y/o derivaciones) y atañe a la propia labor institucional; sobre todo en el momento de la llegada inaugural de las familias a un contexto educativo, donde suelen relevarse por primera vez y en su amplia diversidad las dificultades de esta índole. Planteo que deviene en un vacío y que deja al descubierto la necesidad de al menos un reclamo frente a los organismos de salud, lo cual entendemos de lejana y difícil resolución. Y es a la vez lo que permite “intersticialmente” la materialización de un proyecto como éste; el cual,

inferimos y apostamos, debería permitir que se logre al menos visibilizar la situación de riesgo y vulnerabilidad a la que lxs adultxs acompañantes de personas con discapacidad y sus contextos familiares en general están expuestos.

Convergencias y afluentes.

... polirrubros

Desarrollaremos el aporte conceptual de algunos autores relacionados aquí por el enfoque hacia los sistemas familiares y en forma particular sobre el trabajo musicoterapéutico con adultxs en situación de acompañantes del inicio en la escolaridad en NIME de lxs niñxs a su cargo. Para hacerlo partiremos desde un contexto más amplio y desde allí iniciaremos un recorrido que contará con aportes de nuestra propia cosecha como docentes de música. Comentarios y recortes como participantes del campo observacional, con elementos extraídos de las entrevistas de ingreso a la institución, de comentarios realizados por el equipo técnico, de reuniones con familiares, de experiencias directas en contacto con la población del NIME, etc.

En relación a la temática que abarca “Familia y discapacidad” tomaremos el aporte de Blanca Núñez (2007) y nos abocaremos a tres ejes conceptuales que ella propone poniéndolos en diálogo con otrxs autorxs y conceptos. Estos ejes son: **Crisis, Apoyo y Bienestar.**

“ La familia que tiene un hijo con discapacidad afronta una crisis movilizada a partir del momento de la sospecha y posterior confirmación del diagnóstico.” (Núñez, 2003; p.133)

La condición de vulnerabilidad del sistema familiar queda definida en la sumatoria, al menos de estas dos situaciones críticas que se articularán de particular modo en cada contexto: la **crisis esperable** dentro del ciclo vital ante un nacimiento es condicionada desde lo **inesperado** que representa la llegada del hijx con **discapacidad**. Algo que se actualizará en cada crisis futura, al enfrentar los **cambios esperables** del ciclo vital propio y el de lxs hijxs en lo que atañe al marco familiar, social y cultural.

Lxs niñxs en la otra combi.

... la visibilidad de lo invisible

Una crisis pre anunciada: Pertener a un colectivo que se aleja del proyecto familiar ideal, proyecto de vida ideal, proyecto educativo ideal, etc. La resistencia de estas familias a quedar ubicadas en el foco de lo que el común de la sociedad ofrece a las personas con discapacidad y sus familias nos increpa como agentes de salud hacia una mirada compleja. Estxs adultxs se descubren y describen en las primeras reuniones en un giro inesperado (tal como el “Axolotl”²⁵) (Cortazar, 1956) al proyectarse hacia el contexto del NIME, entre el afuera y el adentro, entre el antes “ideal”, el presente “imperfecto” y el futuro “impensable”. Eso que no pueden evitar expresar en el letargo de esos primeros días con sus temores, sus enojos y sus tristezas; en sus voces, en sus miradas, en sus hombros, en la vereda, en el acto de inicio, en las reuniones con el equipo, etc. Se saben y se narran encerrados, temerosos frente a un sistema que vulnera al más débil y reconocen en sus propias palabras encontrarse agobiados y sin mayores expectativas más allá de la incertidumbre que el ingreso al NIME puede representarles.

La portación de rasgos o signos que evidencian la discapacidad en lxs niñxs juega un rol primordial ese primer día en la toma de conciencia de lo inaugural; de quiénes (y cómo) serán lxs futuros compañerxs del jardín y por tanto lxs posibles futurxs amigxs de la infancia.²⁶ Pregunta que hace eco en la familia cuando se refieren a los niñxs que “casi no se les nota” esa diferencia con lo esperable, aquello que lxs determina como diferentes frente a lxs demás, incluso frente a esxs otrxs niñxs que, con sus parientes también esperan en la vereda. Peso que se redobra en la familia que sabe que la discapacidad puede verse a simple vista y que produce diferentes efectos en el conjunto de la sociedad y que es una de las principales razones de la resistencia frente a la elección de la especificidad del NIME. Lugares que causan malestar y dolor genuinos, y que chocan contra el imaginario de la discapacidad y los paradigmas vigentes (C. Langan, 2013). Padecimientos que con frecuencia encuentran alivio en el sostén mutuo y empático de un entorno grupal, como podría ser el contexto comunitario escolar: donde lo especial y lo común de la escuela sea la resistencia en el sentido de “intento” de estar algo mejor, de padecer menos (Langan, 2015) en dirección de encontrar

²⁵ En este cuento, Cortazar plantea un recurso argumental donde dos personajes, dos puntos de vista o dos realidades se trastocan la una con la otra en un momento dado. En este caso un personaje “humano”, quien narra en primera persona sus visitas recurrentes al jardín botánico para contemplar al axolote, en un giro inesperado, pasa a ocupar un lugar en la pecera y convertirse así en el contemplado. En el final, el “axolote” es quien relata en primera persona cómo el humano se aleja para regresar al día siguiente.

²⁶ Vemos un punto a desarrollar en dirección de la perspectiva de derechos, la Educación y la inclusión escolar frente a problemáticas en el déficit de interacción genuina con pares y que dichos procesos suelen no poder resolver.

variables a un camino que se presenta como dado. Intentos trasladables a la búsqueda de bienestar, del buen vivir, de la alegría.

Estamos parados en un punto de inflexión concreto que, al menos desde lo afectivo, pondrá en cuestión y en movimiento aspectos que atañen a lxs adultxs responsables, a la crianza, a sus desarrollos “esperables esperados” según el ciclo vital de cada quien y de las resignaciones acaecidas en torno al lugar que ocupare la discapacidad dentro de cada contexto. Aquí es cuando, en la salida del seno materno extendido y en la consecuente reestructuración del proyecto vital / familiar se puede reconocer una situación de riesgo y **vulnerabilidad** concreta hacia lo cual pretendemos prestar oídos.

“Enfrentar esta crisis para la familia representa tanto la oportunidad de crecimiento, madurez y fortalecimiento, como el peligro de trastornos o desviaciones en alguno de sus miembros o a nivel vincular. En este sentido, es un momento decisivo y crítico donde los riesgos son altos y donde el peligro para el surgimiento de trastornos psíquicos y la oportunidad de fortalecimiento, coexisten.” (Núñez, 2003; p. 133)

La llegada de una familia a una institución abre todo tipo de variables, situadas en la propia historicidad y multiplicada por los factores que el mismo cambio implica. Más aún en relación a la posibilidad de elección de la Modalidad educativa. Aquí se actualiza el peso del diagnóstico, en lo que refiere al futuro de lxs niñxs, y se toma contacto con la primera institución de proyección socio afectiva, donde se articularán expectativas e inseguridades de todo tipo. Realizar un trabajo que se focalice en esta instancia del ciclo vital de lxs adultxs, de riesgo potencial y/o de su potencial detección temprana, nos involucra directamente con el campo de la **prevención primaria en salud mental familiar**. (Núñez, 2015)

Tomando la primera infancia como *“el pasaje... de la necesidad de máximos apoyos y sostén a la independencia del sostén y la reducción de los apoyos”* (Calmels, 2001; p.19)²⁷, consideramos que la labor educativa en Nivel Inicial es un paso fundamental en el desarrollo extensivo de todo el sistema familiar. Más aún, como meta específica del NIME; donde el desarrollo de la autonomía en lxs niñxs depende considerablemente de esos apoyos los cuales deben ir “dando lugar” (como un

²⁷ Calmels desarrolla ambos conceptos para abordar el desarrollo psicomotriz en el proceso de filiación y crianza.

abrazo abierto)²⁸ pero que, y sobre todo en esta primera instancia, se deben articular de forma dinámica con el trabajo de lxs docentes, las familias y el equipo de acompañamiento.

Podemos relacionar a Núñez (2007) refiriéndose a la familia como un necesario sistema proveedor de sostén y apoyo, no solo para la persona en situación de discapacidad sino para todos sus miembros, inmersxs en diferentes etapas de sus ciclos vitales. Y que la calidad de vida y el bienestar de estas personas, con y sin discapacidad, estará íntimamente relacionada con el apoyo y el sostén que a su vez reciban de sus contextos para el mejor desarrollo de sus fortalezas; que les permitan enfrentar sus diversas crisis y salir enriquecidas de ellas. Así, encontramos urgente y necesario “ofrecer apoyo a quienes apoyan” las crianzas en situación de discapacidad, en el contexto específico del ingreso al NIME, con todo lo que ello conlleve. Y desde allí nos posicionamos como agentes de promoción de salud, considerando además que la intervención MT en este campo no debe descuidar la mirada hacia todo el grupo familiar (que no participen del proyecto), sea desde el trabajo con los adultxs responsables del mismo como también en la posibilidad de fomentar y proyectar abductivamente espacios y modos de interacción lúdico afectiva y musical entre sus diferentes miembros.

“Se piensa en Musicoterapia los procesos abductivos como aquellos movimientos en los que el sujeto a través de su producción muestra una condición de posibilidad para trasladar las formas que construye y accionarlas sobre cualquier otra materia diferente a la sonora” (Maldonado EN Mayaert, 2015; p. 122)

²⁸ Imagen utilizada por una Ex Directora del NIME en referencia del “sostén” y el “apoyo” como algo dinámico y en desarrollo, en movimiento.

La trama, un argumento.

... destino y desatino

Hasta aquí hemos intentado definir un marco contextual aproximado el cual compone potencialmente el futuro grupo de adultxs ingresantes a la comunidad escolar de NIME y algunas de las aristas más visibles de la problemática específica según nuestra experiencia en el mismo, y para cuyo abordaje proponemos la labor pertinente desde nuestra disciplina. El hacer sonoro, en este aspecto, posibilita un lugar privilegiado de acción para entrar en sintonía con ciertas complejidades que se desprenden de lo que hemos intentado describir. Se ofrecerá, orientado desde aquí, un espacio de acercamiento al lenguaje sonoro musical, contextualizado en el eje de la producción sonora grupal vocal e instrumental (con los elementos propios de la sala de música del Jardín) y en relación directa con el repertorio infantil de conocimiento y consumo familiar.

Si tomamos como referencia la descripción que hace O'Donnell (1998) del mundo de lxs adultxs en el sistema de producción y consumo que se desprende del Capitalismo, podemos ubicar que para que esto suceda, las pautas que moldean la cultura occidental de estxs adultxs (incluidos nosotros) han sido establecidas desde la propia infancia. Cuando el jugar debió ser la llave de la curiosidad para el conocimiento del mundo, la aparición de los productos del mercado han ido reemplazando el jugar con otrxs por el “jugar” con las máquinas . Al orientar el juego a modos y finalidades concretos y luego al condicionar la especificidad del juego hacia el cumplimiento de consignas, el sentido del jugar se aleja cada vez más del jugar que debería ocupar en la infancia y en la crianza.

El autor lo relacionaba hace casi 50 años “*a la reproducción de una pauta social y cultural que establece que el único que juega es el niño y que el adulto no debe jugar.*”. El adultx es “*una especie de producto terminado que se inserta perfectamente en alguna estructura productiva*” lo cual “*... es, de por sí, enfermante.*” (Gili, O'donnell, 1998, p. 64)

Se desprende de esto que el lxs adultxs que “inducidamente” no juegan, corren el riesgo de dejar de estar a disposición para jugar con lxs niñxs a su cargo. La red parental que hace tiempo funcionaba como apoyo de las crianzas también se ha desanudado en la misma dirección. Pasado el tiempo del ASPO, hemos podido relevar a través del relato de las familias del NIME el paulatino desdibujamiento de las instancias de juego e intercambio en el seno familiar, factor decisivo para la crianza saludable. Y que ese lugar disponible ha sido ocupado mayoritariamente en nuestros tiempos

por esas otras modas de “jugar”. Modas que entretienen, estimulan y educan a través de las pantallas; y que también se han focalizado en las situaciones de infancias con discapacidad en el desarrollo de “capacidades intelectuales” empapadas de supuestos contenidos pedagógicos. Modas y modos de un jugar capturado que se extiende también a toda la sociedad, donde se ha habilitado un tiempo “sin tiempo” para “mirar” la música, muy eficaces para lograr que lxs niñxs no sean una molestia ante las obligaciones, productivas y de consumo, de sus mayores.

El mundo del “entretenimiento constante” ha logrado convencernos de la posibilidad de un modo de crianza que no interfiere con la vida de lxs adultxs, ya que lxs niñxs pueden “jugar” sin su supervisión, incluso sin los riesgos propios del estar “jugando”. Donde la falta de llanto o berrinches es tomado como indicador de buena salud y felicidad. Este paulatino desvinculamiento de lxs niñxs con un afuera, que implica el roce y la negociación con otrxs (pares y adultxs), ha generado un estar y hacer hacia un adentro autístico²⁹, que se cierra en la soledad del sí mismo en tanto la calidad y cantidad del estímulo condicionante. El avance del entretenimiento virtual de los últimos años nos permite ver el camino que estas últimas generaciones han recorrido para llegar a estas instancias donde las infancias encuentran cada vez menos espacios disponibles en todo sentido. Claudia Banfi nos hablaba en el año 2009 de “El Poder de la Música”, que es potenciado hoy por el uso masivo y el acceso irrestricto a sus formas de consumo.

“Esa Música hace parte del despliegue colonizante del Poder Comunicacional, a cuyos embates hoy aquí más que nunca nos proponemos resistir” (Banfi, 2015; p.39)

Los niñxs que han llegado al NIME en estos últimos años se encuentran así en situación de desventaja; expuestos a la falta de ofertas de espacios de interacción real y “habitando” estos “sitios” de contenidos multimedia que son presentados a lxs adultxs como “juegos didácticos” centrados en la lecto escritura, de Educación para el consumo³⁰ y para el correcto manejo de las emociones (con el aval de las neurociencias y de las técnicas cognitivo conductuales). De aquí se desprende el insistente interés de lxs adultxs por la adquisición del lenguaje verbal y la lectoescritura, interés que incluso se manifiesta como condicionante para el ingreso a la Modalidad. Recursivamente; el abandono de las instancias de crianza y el alejamiento del espacio lúdico y

²⁹ Luego se multiplican en las infancias, con o sin diagnóstico previo, las sospechas de TEA; sin tener en cuenta el grado de sobreestimulación y abandono de lxs niñxs durante el tiempo de crianza.

³⁰ La oferta publicitaria apunta tanto a niñxs como a sus adultxs responsables, con productos de toda índole relacionados con la crianza que puede descansar en el uso de las tecnologías y los avances científicos. Podemos nombrar las cunas que acunan, cantan y abrazan.

fundamentalmente de los juegos de estructuración subjetiva (Jerusalinsky: 1995) como los que fomentan la intersonoridad, produce que los productos de entretenimiento y distracción (sonoro/visual) avancen sobre el territorio de las relaciones intrafamiliares. Giacobone nos aporta al respecto que *"La musicalidad primordial es condición del proceso de humanización. La sonoridad es apenas su materia prima. El lenguaje verbal devendrá por la musicalidad que mueve, conmueve y motiva."* (Giacobone, 2022) Podemos establecer allí una relación directa con las complejas situaciones a las que las familias y profesionales de la Salud/Educación nos estamos enfrentando en estos tiempos de intromisiones subjetivas hegemónicas, tan peligrosas como efectivas en sus modos de transmisión.

Lxs adultxs de hoy cada vez tenemos menos tiempo disponible para dedicar a la crianza de las infancias al estar ocupados trabajando en la cadena de consumo y producción las mismas/propias distracciones que nos empujan a la constante insatisfacción, postergan nuestra felicidad y nos alejan de la salud. (Vasen, 2020)

Las descripciones que Boal (2018) aporta en relación de las producciones anestesiadas nos lleva a plantearnos la complejidad contextual como así también la promoción de este tipo de estrategias de intervención. Planteando lo anestésico como carencia de posibilidad estética, sin flexibilidad creativa, sin margen de movimiento que permita transformar la realidad. Y en consecuencia, impactando sobre las posibilidades de salud: en el caso particular de estos adultxs ingresantes al NIME, potenciado por la situación de discapacidad pero con un pequeño margen de fuga en sentido de la necesidad de cursar una crisis que es en sí misma una variable. Tal vez, la diferencia propicie la ruptura hacia la construcción de un destino más artesanal de lo cotidiano y menos signado por las "bondades" de la normalidad. (Nuñez, 2015)

La trama, lo tramado, la trampa.

... las redes y el encantamiento

Las voces “onboard”³¹ y el “**repetitorio**” (repertorio que no tiene fin ni sentido de continuidad) se nos presentan también como un lugar de peligro “sonoro afectivo” desde y frente a las pantallas. La repetición constante y sin pausa de las mismas canciones, las mismas imágenes (llenas de ojos y saturadas de color), las mismas voces afectadas e intervenidas digitalmente, etc. destierran por completo lo musical afectivo de las escenas de crianza. Lxs niñxs no suelen encontrar la pausa que invita al hacer, al decir, a la exploración del afuera y de lo propio en contacto con el afuera. Las canciones multimedia son formatos cerrados de estímulo sensorial que van educando a las nuevas generaciones para que se queden frente a las pantallas. El sin fin de los contenidos llena por completo el espacio sonoro y visual, luego el subjetivo vincular, convirtiendo al estímulo en doctrina. Estímulo que atrapa en sus dos dimensiones y empuja hacia la respuesta automática, a la imitación sumisa que devela el sometimiento. Estímulo que hace cada vez más difícil modificar las estructuras que tienden a rigidizarse, que se manifiestan en desinterés e intolerancia frente al contacto afectivo con otras personas, con lo afectivo “real”.

Lxs niñxs, dicen sus familiares, prefieren la voz automatizada y comprimida³² de los dispositivos a la voz de ellxs. Prefieren las versiones “tal cual” se reproducen en el parlantito y es común que se disgusten cuando alguien canta encima de la música. Muchas veces, cantarles una de esas canciones sólo sirve para que comience el “berrinche” hasta obtener el control del dispositivo que la “contiene” en su formato deseado. No se aceptan imitaciones; lo real es lo virtual. El dispositivo se familiariza como portavoz y modelo incuestionable, medio y fin de una musicalidad autorreferencial. Luego, el consecuente alejamiento de lxs adultxs es casi inevitable: La esperable intersonoridad, sin un otro, se desvanece.

³¹ Como se denomina en los dispositivos a aquellas características que vienen incluidas por el fabricante. Aquí en referencia a las voces/sonidos que se escuchan desde las máquinas que las reproducen con sus parlantes “on-board”)

³² El proceso de mastering de audio de estos productos musicales destinados al público infantil merece un análisis aparte. Sobre todo los contenidos del estilo de “El payaso Plim Plim”, “Bichikids”, “Tiburón bebé” por dar ejemplos distintos de “Disney Channel”. Creemos existe una correlación del material sonoro con la intensidad de los colores de las imágenes y la velocidad de las transiciones que, en su conjunto, genera una saturación de los sentidos. Un “empalagamiento” tal que, luego de un tiempo, dificulta o impide la posible “degustación” de sabores (sonidos e imágenes) más sutiles. Así, inferimos, el canturreo vinculante de subjetivación filial (intersonoro) es finalmente desplazado por “lo demasiado”; como cuando comemos un alfajor luego de tomar CocaCola.

“Estaría siendo necesario acordar que la música utilitaria, (por más noble o rendidora que sea su causa) va a contramano del cuidado de las infancias. Des-romanticemos el sufrimiento infantil y liberemos a los niños del entrenamiento musicalizado”. (Giacobone, 2022)

Incluso podría decirse que los modos vocales de producción vincular³³ de lxs adultxs se van recluyendo en formas cada vez menos diversas, que se vuelven rígidas o se “descorporizan”; más monocordes y apagadas, artificiales o superficiales: Se deja de “habitar” la canción-canturreo, en sentido de utilizarla³⁴ afectivamente, mientras se suele imitar algo de la materialidad rígida del estímulo sonoro que lxs niñxs esperan: la escena intersonora necesaria se sitúa en la unilateralidad repetitoria. De melodías y palabras sin pausa, sin espera, sin demora. Se intenta una imitación³⁵ que va en sentido opuesto de una genuina producción estética compartida, buscando y priorizando la conformidad “acústica” del oyente por encima de cualquier otra intención. Como el canto “encantador” de las sirenas. Con o sin pantalla, las luces siguen encandilando. Sobre-musicación epocal.

Esto es algo que consideramos fundamental en nuestro análisis para la elaboración de las estrategias metodológicas que sostendrán nuestras actividades de manera tal que propicien y permitan, entre otras cosas, transformar las condiciones que pudieran haber generado algún lugar de padecimiento vinculado con estos procesos. Gustavo Gauna sostiene que *“(…) un sujeto en su pena, tiene algo que decir”* (Gauna, 2001; p. 25) y en sentido de interrogar las formas de producción dentro del espacio clínico, Claudia Banfí aporta: *“Cada experiencia con lo sonoro habrá de decirnos si eso de lo musical que se hace presente es signo de libertad, gesto emancipatorio, acción subjetivante, o, por el contrario, si estamos escuchando allí el obstinado ruido de la repetición, la marca del patrón, la voz que no se posee, un eco alienado.”* (Banfí, 2015; p.38)

Por eso podríamos inferir que “el no saber jugar con lxs niñxs” (ese paisaje incapacitado) es un potencial indicador de padecimiento sonoro en la crianza, ese jugar “sobre musicado” o que es sólo estímulo sensorial automatizado, ligado a una sonoridad vincular estancada en la reproducción técnica, sin contacto humano. Y ese llenar de canciones eternas, sin un sentido más allá del goce en la complacencia, una muestra del “amor infinito” e ilimitado (Rodulfo, 1993) que no ofrece bordes y se desborda en situaciones de crianza complejas, quedando lxs adultxs como espectadores pasivos

³³ Hemos relevado algo de esto en experiencias compartidas con familiares de niñxs en el NIME.

³⁴ Referimos a la calidad de “usuarios” según apuntes de cátedra de MT 4 con el prof. G. Rodriguez Espada (2020).

³⁵ En las salitas de los jardines, incluido el NIME, también sucede.

de una realidad que no logran manejar sin padecimiento y que reclama ser escuchada. Así, entre-tenidxs mediáticamente, todxs (grandes y chicxs) se vuelven más tranquilos y silenciosos: quien musicaliza las infancias es el musicar hegemónico de la industria, pariente de la mercantilización de todos los aspectos de la vida globalizada. Por eso consideramos, en sintonía con Vasen (2020), que ese musicar industrializado, tercerizado y en oposición del desarrollo de la “musicalidad primordial” y la “intersonoridad” de las infancias (Giacobone, Licastro, 2015) también está al servicio de lxs adultxs cuando necesitamos la aplicación (inyección) de algún “chupete electrónico” (como se le decía a la TV hace décadas), siendo algo y no alguien quien cuida a lxs niñxs, para que todxs podamos seguir con nuestras vidas (si no felices, al menos entretenidas). La música empaquetada y *narcótica* (Barreto EN Peralta Gomez, 2016) “para chicos” también es para lxs grandes que se las ofrecen.

Porque en esas formas “digitalizadas y digitadas” no hay hueco, no hay variable aparente por donde inventar o intentar un modo de hacer (y de ser) más propio y genuino, tanto para lxs niñxs como para los adultxs quienes tampoco logramos reconocer el lugar de riesgo donde “dejamos” a nuestrxs niñxs mientras vamos dejando de jugar, de cantar, de hablarles, de “estar disponibles” y sobre todo de escucharlxs.

Y retomamos aquí la situación contextual que describe estas formas de padecimiento: Adultxs que no juegan, adultxs que dicen en las entrevistas no poder abordar con felicidad la crianza de lxs niñxs y sus demandas, que no tienen tiempo o recursos para hacerlo. Y niñxs a los que (en situación de discapacidad y/o sumado a crecer en un ambiente discapacitante de sobre exposición y tecnoddependencia) se les suele dificultar establecer o sostener las respuestas que estimulan y realimenta filialmente la función materna de la donación, la mostración y la espera.(Giacobone, 2019). Hablamos de la población que ingresa al NIME y de las muestras que de estas carencias pueden encontrarse en los legajos e informes del equipo de acompañamiento interdisciplinario. La espera y la escucha son abandonadas en la complejidad de un contexto que seduce a la con-tención (inmovilizar con tensión) utilizando aparatos que suenan, brillan y se mueven. Contenidos diseñados para contener.

Las músicas multimedia (preclasificadas por públicos e intereses) musicalizan estas infancias parentalmente, en un sometimiento capaz de silenciar las voces, los cuerpos, y las expectativas de felicidad de adultxs y niñxs. Y que fomentan y generan formas homogéneas de felicidad,

digitalizadas y “digitadas”; normalizadas por los logaritmos de las redes sociales. Felicidades adormecidas y a su vez edulcoradas que logran engañar al paladar, saturadas de goce en el consumo y de soluciones mágicas para los problemas que a su vez genera. Un fondo musical, un ostinato interferente que se vuelve figura; persistente en lo cotidiano con su presencia abrumadora. Sin dudas un logro más del mercado que esconde los dientes detrás de los canales de contenidos para niñxs, educando eficazmente hoy a las bocas de consumo del futuro, garantizando padecimientos (alguien siempre gana) que implicarán futuros costos (alguien siempre pierde) y arrasando ya desde temprano con la salud de las familias.

Lo que la industria del entretenimiento multimedia ha socavado es el apoyo que el “sistema familia” debiera ofrecer a lxs niñxs para que estxs puedan crecer lo más saludablemente posible. Apoyo que a su vez necesita ser apoyado, máxime frente a la situación de discapacidad. Lo observable es ese espacio de la primera infancia que ha sido vulnerado. Por ende debemos ubicar parte de este escrito en dirección de la restitución de derechos de las infancias. Orientar estratégicamente esa posibilidad de “curar la música” (Banfi, 2015) y el juego de su anestesiada postergación en el trabajo MT con lxs adultxs responsables de la crianza. Y abductivamente intentar Re-habilitar la intersonoridad en la crianza con el objetivo de brindar a las familias las oportunidades que permitan la esperable y saludable estructuración subjetiva de lxs niñxs que conforman la población del NIME. Un trabajo hacia la intersonoridad del grupo, mirando de reojo a los hogares y los tiempos de crianza. Allí *“El intercambio de una vivencia sonora entre padres y niño fortalece los vínculos en edades temprana, y se configuran modos de relación que luego el niño utilizará para establecer nuevas y posteriores relaciones.”* (Giacobone, Licastro, 2015; p. 185)

Los adultxs no jugamos. Estxs adultxs dicen que no juegan con sus hijxs. Mientras, lxs niñxs “juegan” a “ver la música” que sale de una pantalla. Nos vamos acostumbrando a que: la que mira (con sus ojos “animados”) a lxs niñxs es la pantalla, quien arrulla es la pantalla, quien “dona” es la pantalla. Quien “materna” es la pantalla. Lxs adultxs corremos el riesgo de quedar en paridad con lxs niñxs como espectadores pasivos, contemplando un juego que no jugamos. (Gadamer, 1960) Al no ofrecer nuestra voz, nuestra presencia, nuestra escucha subjetivante; al postergar (o anular) la musicalidad primordial, la intersonoridad y el juego; todos necesarios para constituir un contexto de crianza saludable. Condición de la especie humana

Sin ofrecer una diferencia humana, se multiplica el riesgo al abandonar a lxs niñxs en esa alienante repetición de estímulos que vivencian generalmente en soledad; la unívoca realidad desmesurada del formato multimedia en los canales y listas de reproducción automática. Sin aportar al entorno sonoro del hogar versiones apócrifas de esas músicas, los necesarios tarareos sin autotune, los olvidos e invenciones de la letra, las variaciones fortuitas, los cambios de tempo y de forma, la creatividad adulta irremplazable en relación de mostrar a lxs niñxs un mundo afectivo, real y posible.

Un Marco Teórico “en foco”

La trama, un ardid.

...tramar un intento, intentar una trama

De cómo intentar adentrarse grupalmente (como Ulises frente al canto de las Sirenas) en lo simbiótico de la hipnosis video-musical repetitoria y desde allí proponer variables tolerables a ese padecimiento, en sentido de resistencia vital hacia la salud de las formas de crianza. “Bordearlo” dice Langan (2015) sin iluminar. Ofrecer y ofrecerse, ofrendarse también, espacio y tiempos de demora, en sentido de esbozar un sostén sonoro mutuo, abrazador de entendimientos estéticos y amorosos. Intentar algo, ensayar estrategias.

“Defender la idea de improvisación como praxis nos exige un ejercicio reflexivo complejo, estirar el pensamiento, forzarlo con la misma violencia con que las prácticas dominantes (académicas, clínicas, artísticas) insisten en uniformizarlo o simplificarlo.” (Banfi, 2015; p. 69)

Mientras lxs niñxs “miran la música”, las canciones infantiles despersonalizadas y des-afectivas llenan el espacio sonoro del hogar. Suenan sin pausa y “ayudan” a lxs adultxs a tolerar de algún modo los tiempos diferentes de estas infancias y sus necesidades, algo que también los acerca a los modos de consumo mediático de los hogares en general (en contextos familiares sin discapacidad), en esa misma distancia que se sigue midiendo con lo esperable, sea en la combi que sea: *“ A mi hija que no tiene nada también le gusta, se la pasa mirando esas cosas con el hermano. Yo no lo soporto. Por eso les compré una tablet a cada uno. Así no se pelean.”*³⁶

Un “horror vacui”³⁷ que se relaciona con muchos aspectos de lo que hemos planteado pero que principalmente, entendemos, necesita ser “llenado” para garantizar algo de homeostasis en las familias y para lo cual la industria ha desarrollado “una cura”. Un ruido narcótico, paliativo, que interfiere y desintegra las voces, los canturreos, los arrullos y las fiestas. Canciones que, al carecer de “cuerpo que soporte las tensiones primordiales”, enmudecen y ensordecen la crianza y los modos afectivos, y que tal vez por eso nos convocan en este intento de intervenirlas, de resignificarlas, de transformarlas en algo más flexible, poroso y saludable.

³⁶ Como en la pág. 18, escuchado en reunión de familiares.

³⁷ Horror al vacío. Lo vinculamos con la necesidad de la sobre musicalización de los espacios para acallar el silencio, silenciamiento de la musicalidad primordial y la intersonoridad. Encontramos una analogía posible en “Los ejes de mi carreta” de Atahualpa Yupanqui.

Entendemos que este contexto refiere a situaciones que hablan de padecimiento, que no es casual la proliferación de contenidos y tecnologías orientadas a “facilitar” las crianzas (con y sin diagnóstico discapacitante). Entendemos un alto riesgo al tomar partido por soluciones binómicas (la falta, la moral, las disciplinas, otra vez) que pasen por alto el padecimiento familiar frente a la situación de discapacidad de sus hijxs. Evitaremos, en consecuencia, las recetas que promuevan a una producción cerrada en sí misma, donde la propuesta se convierta en cuestionar los modos estéticos vinculares adjudicando culpas desde un Saber disciplinado y donde se reemplacen estructuras hegemónicas por otras igualmente importadas, igualmente impropias.

Reconocemos la imposibilidad de evitar el consumo masificado de estos contenidos donde también podríamos quedar hoy fácilmente atrapados como adultxs criantes, o como profesionales en un uso iatrogénico y des-subjetivante de los recursos que el arte ofrece; en sentido contrario, hacia un arte dominado, disciplinado y disciplinante. Un arte adormecido que, transmitido unilateralmente en canciones intervenidas pero en modos desapropiados, sólo engrosarían el repertorio. Que contentarían las intenciones de variaciones que proponemos pero desde una Musicoterapia presa de lo disciplinar, en estructuras que volverían a imponer esas formas correctas y certeras de las que, “la música”, no logra separarse.

Si, como menciona Heckman “ *La estructura es forma impuesta, no creada.*” (Heckman *EN* Rodríguez Espada, 2020; p.118), procuraremos en principio una paulatina desestructuración de los repertorios. Un corroer, una oxidación que debilite su musicante eficacia. Una manera sutil de introducirnos a la ajénidad de lo impuesto en búsqueda de las formas que subyacen en sus entrañas. Dejarnos devorar por lo monstruoso de esa disparidad para atacar desde adentro, con los oídos destapados, atadxs con la soga al mastil, devenida en red vincular estética.

Pretendemos esquivar el discurso disciplinar “iluminante” (Gauna, 2015) y en su lugar, proponer un tiempo de gestación y “alumbramientos” (Langan, 2015). Propiciar un encuadre tal que posibilite al grupo una deconstrucción del repertorio hacia aspectos musicales más artesanales, de producción estética y de desarrollo creativo utilizando esas mismas canciones como disparadoras, como “disparates”. De intervenirlas lo más amorosamente posible (desde un profundo respeto) e intentar una probable transmutación sonora y musical a un estado pre-industrial, reinventar ese “*hit*

de la radio...” (en alta repetición³⁸, agregamos) para entrar en ese juego improvisado del “hacer la música”, “... *donde aparezca una acción, una modalidad, un rasgo que estalle el sentido, que fuerza el destino alienante que creíamos oír en esa música y se manifieste como producción subjetiva libertaria*” (Banfi, 2015; p.39).

Intentar con el grupo una desterritorialización de esos lugares hegemónicamente impuestos y re territorializar en un repertorio más permeable y descontracturado, de entrecasa (filiar), desafinado y olvidadizo, estéticamente diverso y multiplicado, en nuevas versiones “intentadas”, inestables, inciertas, irrepetibles. Y desde allí, desde ese juego intersonoro vinculante y alegre, intentar demaquillar con las maracas y los tambores de cartón de la salita de música, esos que lxs/sus niñxs también utilizarán en la salita de música, sus saturados colores “autotuneados”. Procurar rescatar en un bailoteo “infantil”, felizmente desajustado, en el garabato melódico desalineado, en un compás descontracturado, en un mamarracho perfectamente inacabado, su descuidada y mansillada utilidad lúdica; permeable, fugaz, contagiosa, in-augural. (Agur!!)³⁹

“Si ha acontecido algún alivio a un sufrimiento, entonces hay validación de ese movimiento estético, ahora hay algo posible, que antes no había.” (Rodríguez Espada, 2020; p. 191)

Un grupo en tarea; atareados usuarios más que consumidores sometidos. Degustadores que intentarán deconstruir la receta de esta música empaquetada, reconfigurar la cocción, alterar ingredientes, invertir los procesos, reemplazar aderezos, importar recetas, elaborar “estocásticamente” (Rodríguez Espada, 2020) una posible diferencia y, entre errores y desatinos intentar encontrar un sabor propio común, especial, con estilo. Hacer la música. Compartirla. Llevarse escondida a casa para jugar más tarde. Enlaces abductivos. Analogías estéticas.

“Un espacio para escuchar y sonar; conocer, reconocer, hacer uso de los materiales y códigos disponibles construyendo temas y variaciones. Es una convocatoria a expresarse, crear y re-crear desde las posibilidades y/o intención de sonar o silenciarse. Un trabajo de enlaces.” (Giacobone, 2015; p.109).

³⁸ Así se define en los medios de “la cultura de los medios” el modo en que se crean y/o se imponen los “hits”. Hoy esto llega a niveles de total eficacia debido también a las “listas de reproducción” en internet (logarítmicas o voluntarias) de contenidos que nos dicen todo el tiempo “sólo lo que queremos”. Cabe la reflexión; “gallina o huevo”.

³⁹ Augurio! Así se saludaban algunos “viejos” (vascos) cuando llegaban o se iban del frontón del Club Los Vascos en Carlos Tejedor, pcia de Bs. As., cerca de 1980. Equivale a un “Hola” o “Adiós” (lo utilizaban indistintamente); pero sin duda expresaba un desear salud en el saludo. Nos parece interesante su raíz latina, como augurio, de deseo declarado que sirve para alojar afectivamente a ese par, en un gesto sonoro inconfundible (a los gritos), que abraza y se ofrece, cercano y mutuo.

Tomar el “repetitorio” multimedia (repertorio que se repite sin variables) como punto de partida es un primer desafío, entendiendo que desde allí se puede abordar, estratégica y abductivamente, el eje de la problemática. Consideramos que “lo musical” de estas canciones multimedia, la potencia material que permite a lo sonoro alojar posibles y sensibles discursos estéticos a sus usuarios devenidos en productores, permanece germinalmente disponible en tanto sean consideradas más como medio que como fin. Medio “para” jugar y no fin de captura estética y clausura del juego y de la salud; fin que reduce las ganas de jugar detrás de la imitación de un modelo único y que no da lugar genuino a la diversión, a lo divergente, eso que invita a lo incierto y que mueve al curiosear, a “ser curiosxs”. Grandes como chicos.

“... resucitar la curiosidad sonora, extinta desde que el lenguaje articulado y semántico se propaga en nosotros.” (Quignard, 1996; p. 13). Y que, esa “curiosidad sonora resucitada”, les permita a lxs adultxs comenzar a cuestionar y reconocer paulatinamente, en virtud de la labor profesional que ofrece el NIME, algunos de los diferentes modos en que la música será convocada en lo cotidiano del jardín para promover y acompañar el desarrollo subjetivo, la comunicación y la autonomía de lxs niños. Cuestionar y reconocer a partir de ello de qué modos, en el jardín y en los hogares, *“Las músicas para las infancias nos implican en lo verbalmente inexplicable, en la estética imprescindible para ser humano. Las canciones infantiles resignifican la potencia de la musicalidad.”* (Giacobone, 2022)

Las canciones (cualquier canción), como posibilidad estética infinita, nos brindan la materialidad necesaria para el trabajo desde lo sonoro sea con lxs niñxs como con lxs adultxs de la comunidad escolar; excusa y razón suficiente desde donde sostener la pertinencia de lxs MTs en el campo de las crianzas, la salud y la Educación vinculadas. Desde un lugar y aporte privilegiados dentro del NIME donde propiciar *“Otro escuchar. Escuchar al otro. Escuchar lo otro.”* (Langan, 2015; p.41)

Las canciones de antes, de las infancias de antes de estxs adultxs, serán convidadas a la reunión. Y si “ellas” quieren, podrán venir a cantar también en las ramas del “árbol de canciones” (como dicen que decía Bela Bartók) donde se expandan y se mezclen en natural equilibrio (como los melones en el carro). Una invitación a la interacción sonora (intersonora) ligada afectivamente con el disfrute y el respeto. Ensayar una versión de la realidad que nos permita transitar el pesar de hoy con

más holgura. Ensayar un musical intersonoro, posible y permeable. Que acompañe sin interferir. Que sostenga sin tironear ni empujar. Portátil y sensible. Austero y artesanal. Compartible.

Y en eso de ensayar, una vez en el campo procurar “... *no olvidar la posición de usuarios... a quienes estos productos les permite una identificación... ver cómo el producto de consumo se convierte en posibilidad discursiva.*”⁴⁰ No olvidar, por qué/porque estamos allí. No olvidarnos.

Grupo-tarea, centro-vacui.

... un silencio promesa de buen

agüero

Las estrategias que sostendrán el hacer profesional se basarán en propiciar el intercambio vincular de todo el grupo participante y, en relación a esto será un condicionante a priori la ausencia de metas metodológicas. Esto quedará situado en la posibilidad de replanteo de las actividades según sea necesario al momento de la concreción del proyecto. El proceso MT podrá centrarse en un primer momento en reconocer los intereses y/o las problemáticas específicas del grupo ingresante, las que surgieren del intercambio y la interacción en la presencia sensible, frente a la tarea. Donde entrar en contacto inaugural con la complejidad de cada situación particular y considerando así su posible y necesaria articulación con la dinámica propia del taller. Dejamos abierta la posibilidad de modificaciones futuras. Se sostienen las actividades planteadas como una guía provisoria. Tarea que en la “ronda” de las canciones no será más que una invitación, una pregunta abierta hacia las formas que sostienen los modos estéticos vinculares en una posible sonoridad grupal que se inaugura.

Planteado así, la coordinación del presente proyecto no puede descuidar un firme posicionamiento ético profesional conforme a la flexibilidad, la escucha y la espera. Ofrecer el espacio y el tiempo para que alguien, singular y plural, pueda encontrar un propio sonido. Una demora, un silenciarse.

“A diferencia del artista o animador cultural, en vez de desplegar su música, trabaja para facilitar al otro (la comunidad) la expresión de su sonido, la organización sonora de su mensaje (que puede ser un silencio). Su escucha no recorta síntomas sino que se orienta hacia el deseo de transformación del otro (la comunidad), y pone al servicio de ese prójimo plural las herramientas y dispositivos inherentes a su formación profesional.” (Banfi, 2002; p.1)

⁴⁰ Apuntes de cátedra para MT4 - Prof. G. Rodríguez Espada.

El MT es en el grupo un músico más y, en el taller procurará se cumpla el principal objetivo que es la horizontalidad frente a la tarea (hacer música) en todos los aspectos posibles. Desde allí, mediante la estrategia de la improvisación que propone Massuco (2013), procurará los movimientos necesarios (abrir el abrazo) para que el grupo tome paulatinamente el control creativo de su propio espacio, para generar así las condiciones que el deseo y la posibilidad permitan; empujando en la interacción las potencias singulares y grupales hacia otros procesos.

“Tanto la improvisación como la estética de los vínculos necesitan de encuentros que hermanen emociones en búsqueda del placer en la creatividad.... En lo espontáneo de la improvisación se juegan espacio-tiempo, de un aquí-ahora agrietados de pasado con enriquecimientos sutiles hacia el futuro. (Massuco, 2013).

Acordes al aporte de Gustavo Rodríguez Espada (2020), desde la dinámica del arte proponemos brindar *alternativas estéticas*, y desde la *a-disciplina estética* intentaremos co-construir en cada encuentro estrategias para romper lo estático del pensamiento binario. Eso que se pone en cuestión en el roce con otrxs, en cada posibilidad de intercambio genuino. Lo dado se erosiona sutilmente cuando, desde un hacer sensible, se logra co-construir un hacer “mínimo” que acompañe y sostenga desde el inicio ese primer contacto, el primer sonido, la primera mirada, un gesto de asombro, la emoción inaugural.

“Desarmamos lo que es para dejar lugar a lo que puede ser. A mundos posibles. (...) El pensamiento estético es (...) utilizando la improvisación libre como paradigma (...) una posición desde la que el Arte observa a la salud: una Epistemología. Y acaso una proposición ética.” (Rodríguez Espada EN Gauna, 2015, p.28)

De aquí nuestro objetivo ético profesional en torno a la salud para la comunidad del NIME: Brindar alternativas desde y hacia un posible movimiento estocástico (Rodríguez Espada, 2020): sea desde lo abductivo de la intromisión de la actividad musical compartida y multiplicadora en lo cotidiano de las familias (al trabajar como referente común para lxs adultxs y lxs niñxs) como también en la proyección multiplicadora de recursos expresivos que permitan un paulatino desarticular de aquellas estructuras que provocan estancamiento y/o padecer en cada contexto singular.

En el hacer de esta grupalidad hemos de procurar ofrecer las condiciones necesarias para que lxs participantes vivencien la posibilidad creativa en los diferentes modos que el devenir disponga. La tarea planteada sirva de urdimbre donde lxs concurrentes puedan animarse a tejer sus trazos, ensayar sus cortes, nudos y amarres (Jasiner, 2019) para que la obra cobre su forma posible y necesaria, hasta los bordes y acantilados que el taller logre construir; tiempos, espacios y voluntades mediante.

Heckman nos habla de “... *producir un modo de escucha.*” (Heckman EN Rodriguez Espada, 2020, p. 118). Sostenemos, siempre desde el cuidado, que el intervenir las canciones del repertorio se afirma en esa posibilidad transformadora que también es volver a descubrirse jugando, niñxs; un reencuentro, otra vez el Axolotl. Escuchar es también escucharse escuchado. Así, inferimos un Sujeto-Escucha que se envalentona para lograr una identidad a partir de la separación con el aturdimiento de lo que suena sin cesar, “indiferente” al tiempo y a los espacios. Un Sujeto que “escucha su propio canto”⁴¹. Un sujeto capaz de poner en cuestión y en juego, que ya es un gesto revolucionario, las estructuras y modos que la cultura ha normalizado y establecido hegemónicamente en un sentido de dominación y sometimiento de la subjetividad y los cuerpos, de sonoridades y silencios des-afectados. Generar lo nuevo, lo posible, partiendo desde lo que está allí: potencia, inminencia e inmanencia. Reconocerse, identificarse estéticamente con lo sensible, con el par/grupo común. Improvisar la posibilidad de tejer vincularidades diversas con el contexto, con lo que hay, con las canciones. Con lxs otrxs nosotrxs.

Desde un hacer basado en la “*Improvisación libre: Dispositivo de producción colectiva de materia dispuesta al sentido, a-disciplinada, y que es semiotizada por un orden vincular, inaugural, efímero e inmanente.*” (Rodriguez Espada EN Olmedo, 2014, p.13) ensayar (gatillar)⁴² sobre las canciones cambios de intensidades, velocidades, direcciones, texturas y matices: componer planos, lugares amables donde despabilarnos y, con la musicalidad que nos quede, “hacer de tripas corazón”. Ensayo de alquimistas, exploradores de lo que hay en las sustancias de lo grupal y de lo sonoro. Hacer frente, desde la seguridad que puede brindarnos un espacio donde jugar “es lo que hay que hacer” y es lo que se espera que allí suceda (en la “salita de música” del NIME). Y entonces promover al arrojo temerario como el de quien enfrenta al mar, sin “razón” pero por algún motivo,

⁴¹ “*Que el que se larga a los gritos, no escucha su propio canto.*” Versos de la canción “Milonga del solitario” de Atahualpa Yupanqui.

⁴² En apuntes de Cátedra para MT1 con el prof. Mauro Bertola. Elegimos este verbo que propone Maturana (2012) para utilizarlo en relación del movimiento estocástico en la intervención en Musicoterapia que propone Rodriguez Espada (2020)..

con sus olas y sirenas. Amarrar y desamarrarse de las formas, del mástil, inclemencias y cantos disciplinados mediante. La canción posible es ese mástil; la canción posible sea también barco contingente, tripulación, madera, brazos y sogas, timón, ancla si es necesario. Salir, entrar. Navegados. Lo que quede en los regresos; ese resto sea lo bien-venido. Otro abrazo abierto. Agur!

“Improvisar es un retornar, siempre trabajoso, como el de Ulises a Ítaca.” (Rodríguez Espada, 2020, p.130)

Procurar encontrar en lo improbable, en los avatares de la improvisación, los intersticios que permitan vislumbrar una diferencia al interior del repertorio hipnótico: encontrar el “error” que empuja a la errancia, al desvío del camino trazado, desde donde poder reconocernos fuera de la ruta acostumbrada y que a la vez nos convida a lo incierto del paisaje. Para emprender una fuga, derivar y retornar a la huella/rumbo pero con un sabor más cercano a lo genuino, eso **propio** y **primordial** que el ruido hegemónico ha postergado, silenciado o enmudecido. Reterritorializar en nuevos ritornelos, propios y comunes, mutuos. Inventar intentos que nos permitan alejarnos (al menos un poco) del “mundanal” consumo que nos consume, para así inaugurar posibles e inciertos viajes a otros lugares-versiones, inhóspitos y vacíos, exóticos e inestables pero sin duda más cercanos a la libertad que a las disciplinas del padecimiento que clausuran y encierran. Dejar (siempre paulatinamente) el liso y aburrido asfalto para salir “a campo traviesa”⁴³, mar adentro, para ver qué hay allá afuera y volver a casa tal vez con algunos abrojos prendidos en las zapatillas. Con las botamangas húmedas y un nudo marinero souvenir en la mochila.

⁴³ Imagen poética utilizada en clase de Investigación en MT con G. Rodríguez Espada en referencia a conceptos de Deleuze y Guattari (2002).

Más... de lo mismo nunca.

... mar al fondo, aves

Como hemos señalado, la situación de riesgo y vulnerabilidad es impuesta soslayadamente como eje transversal, fundamento y fin de la sociedad de consumo. Lo cual, según Boal (2000) y Desousa (2016) induce y produce un arte adormecido y colonizado. Y la aparición de la discapacidad en los entornos familiares agudiza los procesos de marginación y riesgo para adultxs y niñxs frente a las disciplinas que ordenan el mundo “disciplinariamente” y que encuentra en estos contextos “condicionados” un lugar de fácil acceso y desarrollo. Algo ocurre en ese trámite con las canciones “didácticas” del repertorio, que muchas veces funcionan eficazmente para enmudecer y ensordecer las formas estéticas vinculares de nuestras familias del NIME. Aquí es donde, como agentes de salud, debemos interactuar ética, política y sensiblemente. Donde entendemos la necesidad de un tiempo de demora, como este convite que es oportunidad, porque también es oportuno (*opportunus*)⁴⁴, como el vientito que nos acerca a los puertos y a los descansos.

“La potencia del encuentro musicoterapéutico es la opción estética que los pacientes pueden fabricar juntos.” (Banfi, 2015; p.19)

Y desde esa posibilidad ética que la “a-disciplina estética en MT” propone en la praxis hacia la promoción de estéticas saludables involucramos todxs, como sujetos activos capaces de modificar desde lo íntimo y lo sagrado del encuentro sensible, algún aspecto de esta realidad tan cercana.

Por eso tomamos de Langan (2015) la idea de una sacralización del espacio creativo compartido relacionada íntimamente con el posicionamiento de escucha y contemplación. Ofrecer un lugar (físico, temporal y simbólico) donde “hacer lugar/tiempo para lo inédito”, fundante allí de una trama grupal *intersonor*a que proyectamos se inaugure para la comunidad escolar del NIME *primordialmente*.⁴⁵ Y en esa “ofrenda” establecemos nuestro “mástil”, nuestra soga y nuestras herramientas, todas esas cosas que nos permitirán con el grupo enfrentar la tarea. Lo dado en la institución: tiempo, espacio y recursos. Un docente de música/coordinador. La “salita de música” (donde se debe aprender), devenida en Gabinete de Musicoterapia dentro del NIME, será el **escenario** donde lo sonoro suceda. Dice el autor: *“...el encuadre es el conjunto de normas que*

⁴⁴ Que en latín significa “que empuja hacia el puerto”.

⁴⁵ Licencia que nos permitimos para relacionar el aporte de Langan (2015) a la definición de encuadre del espacio musicoterapéutico en referencia a los conceptos de *intersonoridad* y *musicalidad primordial* ya mencionados. (Giacobone, Licastro; 2015)

regulan una actividad. Tiene que ver con establecer los límites de una cosa, con “bordear” algo, y a su vez, con generar un espacio continente.” Allí, “... comenzamos a generar, dentro de la institución, el espacio compartido en Musicoterapia, donde el permiso, el respeto y la intimidad circundan y definen al territorio. Territorio donde suceden cosas, cosas que suenan. (...) Este es el espacio que hay que construir, construir y consagrar.” (Langan, 2015; p. 21)

El “*contemplar con los oídos*”⁴⁶ que el autor propone para conceptualizar la escucha del coordinador dentro del encuadre musicoterapéutico nos aporta además un punto (*punctum*)⁴⁷ de referencia hacia un giro etimológico poético, ético y estético: Ligado al concepto de templo, lo sagrado y el contemplar cobran un sentido más amplio: Dicen los libros de historia que los “Augures” (chamanes, según se mire) en su trabajo “recortaban” una porción del cielo (*templum*) para observar el vuelo de los pájaros. Luego en lugar de traducir lo que veían, con la certeza de quienes se estima poseen un saber sobrenatural, preferían transmitir sus vaticinios/recortes en parábolas. Una apuesta por esquivar estéticamente las cadenas de la literalidad estática: lo hacían poéticamente tal vez, dejando de lado la posibilidad de la interpretación única e inequívoca. Un mensaje al por-venir, augurando lo incierto de lo no escrito; una premonición enfocada no sobre quien decía sino sobre quien lograba escuchar. En las “Condiciones de recepción y de producción” (Rodríguez Espada, 2020) de quienes pudieran interpretarla hacia otros sentidos y significados; posibilidad que enmarca un entendimiento augurado y augurante a favor de lo múltiple, de lo flexible, de lo saludable.

“Escuchar en el decir sin sucumbir a la tentación de traducir. Eso es lo que hace un Musicoterapeuta.” (Giacobone, 2018, p. 5)

Nos quedamos con esta idea: lo que suceda en lo sonoro, quedará en lo sonoro. Desde allí, las especulaciones de traducción deberán partir sensiblemente de lo que el posicionamiento estético en Musicoterapia nos brinda y nos reclama como desde los Augures, chamánicamente. (Rodríguez Espada, 2020)

Augurios que pretenden abrir intersticios en lo sensible del encuentro para que esta realidad que nos sobrevuela cobre y produzca otros sentidos in-augurando lo novedoso como una apuesta que

⁴⁶ Construir un “templo en el oído” menciona Rilke (1923) en sus “Sonetos a Orfeo”.

⁴⁷ Concepto de Roland Barthes conversado en la cátedra Seminario Interdisciplinario en Arte, Salud y Educación, Docente: Lic. Mt. Claudia Banfi referido a aquello que nos llama la atención (nos “pincha”) de una fotografía y que, en su cualidad de detalle, posiblemente haya escapado a la intención del fotógrafo.

transgrede lo dado, soportada fundamentalmente en la materialidad de lo sonoro musical. Un compromiso ético de nuestra disciplina con la actualidad de la vivencia, que hace foco en lo emotivo de “lo que hay allí”, sostenida por el interés y la afectividad de quienes puedan y quieran arriesgar un intento, intentar un arrojito. “Tramar la trama” sonoramente.

Pretendemos sostener el presente proyecto y nuestro aporte a la comunidad escolar en relación con esa búsqueda constante de equilibrio que los sujetos y las comunidades realizan en pos de lograr la felicidad y el buen vivir. Brindar este espacio va en dirección de la prevención y la atención primaria frente a la situación de riesgo descrita anteriormente para lxs ingresantes al NIME. Espacio dónde comprendemos necesaria la búsqueda de lo saludable como camino y meta, foco de resistencia primaria y visceral de todo organismo: sea este espacio al menos una oportunidad. En este sentido tomamos la idea del hacer en el disfrute sonoro-musical compartido, planteada como necesidad primordial para un proceso estético creativo, productor y multiplicador de alegría y salud.

“Podemos persistir en la búsqueda de lo alegre. No nos referimos a lo risueño, jocoso o banal, sino a la alegría como resultado del modo potenciador en que el encuentro con otros puede afectarnos, a aquella afección mutua capaz de intensificar nuestra potencia.” (Banfi: 2015 p. 26)

En relación al trabajo dentro y para la comunidad escolar, agregaremos nuestra consideración hacia el compromiso ético, estético y político en nuestro posicionamiento. A partir del cual se pretende devolver el saber a la familia⁴⁸ en su posibilidad de ejercer las funciones de crianza en una búsqueda constante de revisar y favorecer el desarrollo de estéticas y vínculos saludables (internos y externos al núcleo familiar), hacia la proyección de estos en la conformación de una comunidad escolar que así lo requiere: propiciar el disfrute (de adultxs y niñxs) y el compromiso en dirección de ofrecer variables que potencien la flexibilidad frente a las vicisitudes que ya se vislumbran en el inicio del trayecto escolar, en su llegada al NIME.

Como hemos planteado, estas familias llegan en plena crisis a la institución. Siendo que, la misma llegada es un momento crítico, las posibilidades de atravesarlo con holgura depende en gran medida de los apoyos que puedan capitalizar en el corto plazo. De modo tal que, ese primer tiempo de zozobra que representa esta adaptación, no sume más sinsabores a las situaciones ya de por sí complejas.

⁴⁸ Tomado de la mesa “Familia y Educación” presentada en el Congreso “Paisajes de la Musicoterapia Argentina” ACOMUS 2022.

Esta grupalidad se inaugurará en una inferencia proyectada estéticamente como una red afectiva intersonora y sensible donde, esperamos, “(...) *lo propio ya no será lo individual sino un efecto que albergará lo colectivo en sus entrañas*” (Jasiner, 2019, p. 33).

Un punctum⁴⁹ de inflexión, otro motivo.

... lo que aún resuena

Desde hace varios años venimos llevando a cabo algunas experiencias con las familias desde el rol docente en el NIME, con el objetivo de facilitar el conocimiento de lxs ingresantes sobre el área de música, sus objetivos y algunas metodologías de trabajo. Las mismas fueron ofrecidas como clases abiertas, charlas de presentación seguidas de algunas dinámicas lúdicas con soporte de percusión y/o baile. El presente trabajo originalmente planteaba actividades en esa misma dirección pero, a partir de lo ocurrido en el 2020 hemos podido revisar y profundizar algunos aspectos que nos parecen relevantes.

A partir del trabajo remoto en el acompañamiento virtual⁵⁰ realizado durante el ASPO y sus correlatos, el cuerpo docente del NIME de la institución se acercó a las tecnologías multimedias como único recurso posible y efectivo para llegar a los hogares en el sentido del trabajo virtual. Si bien esto merece un análisis más profundo, nos parece interesante relevar al menos un aspecto que se tuvo en cuenta para la confección de ese material: Desde el área de música en particular, como en las demás áreas en sus diversas formas, se propuso enviar Videos con actividades donde se pudiera ver a cada docente presentando alguna actividad con una frecuencia semanal.

La idea de mantener durante ese tiempo “algo” la continuidad del vínculo pedagógico y de aportar elementos lúdicos para las familias en situación de reclusión se fue articulando y ajustando según los intercambios con el cuerpo docente y teniendo en cuenta las repercusiones y mensajes que volvían desde las casas. Allí se daba cuenta de las dificultades para lograr la convocatoria o bien, por el contrario, para separar la actividad pedagógica/afectiva de lo que el sólo uso del propio dispositivo generaba en lxs niñxs.

⁴⁹ Apuntes de cátedra de Práctica Profesional Supervisada con el prof. G. Gendelman. Concepto tomado por Roland Barthes de la fotografía que describe aquello que impacta de la imagen en el espectador sin haber sido ello pre calculado por el fotógrafo.

⁵⁰ Ver Anexo 2

En el mismo contexto de ASPO Licastro decía: “... hoy en día esta herramienta es la que nos permite continuar con los tratamientos, y por lo tanto debemos reflexionar sobre cómo realizar un uso crítico y reflexivo de estos dispositivos tecnológicos, y de cómo pensar su encuadre, el abordaje, la intervención y, sobre todo, sus efectos clínicos.” (Licastro, 2020)

Revisado el riesgo potencial que se corría en relación de la sobreexposición a las pantallas, se procuró en cada video convocar de modo específico a la participación de lxs adultxs en las actividades, a permanecer, a sostener y a reproducir las propuestas de otras diferentes maneras ya sin el estímulo disparador. Desde el saludo, en nuestro caso, se pretendía un guiño al potencial público acompañante de la actividad y se utilizaban los recursos creativos disponibles para que de alguna manera, esos familiares encontraran en el contenido artístico algunos elementos propicios de ser utilizados en otros contextos posibles: por ejemplo; subrayar que se pueden utilizar las maracas de botellitas para jugar con otras canciones, a las cuales también se les pueden cambiar “cosas” para hacerlas “más divertidas”, más diversas.

En los videos, como también en algunos archivos audio (sin imagen), se enviaron actividades con diferentes versiones de las canciones de uso habitual en las clases de música. Las variables ofrecidas por el docente dentro de cada propuesta, del mismo modo que ocurriría en el espacio áulico, se pusieron en juego para que lo diverso pueda encontrar una excusa y manifestarse en ese encuentro con otrxs (acompañantes adultxs necesarios y convocados explícitamente para jugar), propiciando un marco de entendimiento posible entre quienes se hubieran permitido en su casa compartir el momento del hacer lúdico musical.

Cada canción fue pensada desde un correlato seudo improvisado, focalizado en lxs adultxs acompañantes, con la intención de que esas mismas propuestas sean recibidas dentro de un marco seudo improvisatorio: sostenido desde una apuesta tanto afectiva como pedagógica pertinente a la tarea docente, con la premisa de intentar mantener algo del proceso vincular interrumpido desde un lugar novedoso y lo más cercano posible a la vivencia real. Así, por ejemplo, la misma canción fue presentada como un cuento que se transformaba en una o varias propuestas; para tocar, para cantar, para bailar, para descansar, etc. y donde aparecían nuevos elementos del orden de lo didáctico “enredados” todos en la misma actividad que se retomaba de diferentes modos en la continuidad de los videos enviados. Un posible sostén para el momento de aislamiento, pensado en el compartir

disfrutando y, en su especificidad, en la apertura a nuevas posibilidades de sentido; pero potencial y esperablemente en sentido opuesto de la convocatoria alienante que los dispositivos ofrecen.

Por eso allí el énfasis al reiterar desde la presentación de la actividad, desde el saludo mismo de cada material audiovisual, la convocatoria siempre hacia lxs adultxs y subrayando que “se puede jugar así con cualquier canción”. Sin descuidar el riesgo de que estos videos pudieran caer también en la probable repetición sin pausa que hemos planteado, siendo un material que pretende lo contrario: provocar sutilmente la inquietud y la curiosidad por esas variables y diferencias, en el marco de los hogares y desde una de sus pantallas.

Los resultados han sido inciertos. Sabemos que ha sido leve la resistencia que se le pudo ofrecer al “repetitorio infantil” durante el ASPO. En virtud del tiempo de excepción que ha determinado los modos relacionales y comunicativos entre la institución y los hogares este último tiempo, hemos recuperado algunas devoluciones en palabras y gestos de parte de las familias (mensajes de texto, audio y videos) que han dado cuenta al menos de haber logrado algunos de los objetivos planteados.

En lo que refiere a este escrito debemos resaltar en las familias del NIME la posibilidad de permitir al cuerpo directivo y docente el movimiento necesario para sostener lo ficcional del trabajo virtual, allí cuando se ha podido lograr hacer un lugar en la organización cotidiana de un hogar para que suceda esta apuesta lúdico creativa en relación de un disparador artístico más que didáctico. Una puesta en escena hacia el azar de lo probable, acompañada de una cierta matriz ética y estética, también probable. Movimiento que además permite seguir pensando nuevas formas de entender el trabajo en el NIME y que encuentra repercusiones en este proyecto, por lo epocal, por lo cercano y por su capacidad de empujar un poco las fronteras de lo que puede hacerse desde el marco educativo en dirección de la salud integral de las familias de la comunidad escolar.

Entendemos que hemos dado con un recurso de emergencia capaz de convertirse también en un estímulo estático dentro de una lista de reproducción, pero que, en ocasiones ha servido de nexo y motor de intercambios estéticos genuinos en los hogares (entre niñxs y adultxs), donde se lo ha podido rescatar en sentido de lugar de ensayo de la curiosidad y la creatividad compartidas, de libertad y emancipación, de desarrollo y afianzamiento subjetivo, del disfrute y recupero de la intersonoridad posiblemente pospuestos. Con la esperanza de que al menos algo logre trasladarse

abductivamente a otros contextos y a otras formas durante las crianzas, los espacios educativos y, por qué no, terapéuticos.

Esto nos devuelve a la misma ausencia de certezas que desde el arte nos permite proponer y sostener estos movimientos, y más que nunca nos ayuda a pensar el perfil profesional de lxs docentes de música para los NIMEs, o (preferentemente) de los MTs en dicho rol, como necesarios agentes de salud (también) dentro de la Escuela. Agentes de cambio desde y hacia el pensamiento estético.

“Territorializarse en la Improvisación libre, busca habilitar las concepciones posibles no sólo de técnicas compositivas (...) de métodos de intervención musicoterapéutica o de enseñanza musical, sino que, desde allí, inaugurar un campo de intervenciones en la textura social a partir del Pensamiento estético.”(Rodríguez Espada, 2020, p.71)

Quién le ponga el cascabel.

... buen desconstantinopolizador será

Ya hemos dicho varias veces (desde la propia experiencia) que la formación artística/docente no abarca (ni sospecha) la complejidad del trabajo en el aula de música para el NIME. Tampoco se tiene idea de los riesgos que se corren en la inminente injerencia del rol educativo en algunos territorios disciplinares ajenos. Los MTs sabemos que se comparten con la didáctica musical ciertos aspectos vinculados con lo sonoro pero que se distancian grandemente en sus recursos, disposición, objetivos y estrategias metodológicas. Los docentes de música suelen no saberlo; y no tienen por qué saberlo. La normativa vigente los respalda.

Quienes llegan a ejercer en el cargo se enfrentan así con un desafío ético que, frecuentemente no llegan a dimensionar. Esto es: Comprender que el contexto de Educación Especial, enmarcados desde una perspectiva de derechos en el ámbito de la Salud y la Educación, requiere de la competencia de profesionales capacitados para hacerlo. Sin duda, reconocemos con pesar; en algún momento hemos estado un poco del lado de las “sirenas”. Y hemos cantado a los gritos también (horror vacui), sin poder escuchar nuestro propio canto. En defensa del trabajo docente realizado, hemos hecho lo mejor que podíamos con lo que teníamos en la mochila. Hoy (como MTs) tenemos otras cosas, “escuchamos” distinto.

El perfil del docente de música no depende exclusivamente de un trayecto académico, claro está. Pero el trabajar en un contexto de Salud debería implicar una formación acorde, concreta y específica. Inferimos que la formación en MT es aquí la única respuesta posible, en tanto campo profesional de la Salud especializado en la materialidad del hacer sonoro, siendo que el requerimiento posterior obligatorio para acceder al cargo, referido como “trayecto docente”, debería posibilitar las adecuaciones de la disciplina al marco institucional educativo general. Por lo demás, el perfil MT en el rol de maestro de música del NIME puede requerir de ciertas instancias y/o aprestamiento técnico-musicales, necesarias para acompañar pertinentemente el abordaje de la “enseñanza” artística que se reclama constantemente desde las familias a la escuela (de Nivel o de Modalidad) y que las escuelas reclaman, a su vez, a lxs docentes desde sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Lo nuevo aquí es el trabajo MT hacia la comunidad escolar del NIME: una propuesta para las familias que no se ha realizado nunca y que, gracias a esta escucha, disposición ya musicoterapéutica, pretendemos relevar, describir, planificar y llevar a cabo. Retomamos este punto para problematizar el grado de incumbencia que el rol de coordinador requiere para este proyecto. Consideramos que, basándonos en nuestros muchos tropiezos y resbalones, podemos señalar algunas diferencias en los alcances de la coordinación MT frente al trabajo docente realizado años atrás.

En la prehistoria del “taller para padres”⁵¹, que ya hemos comentado, un docente de música se presentaba ante lxs familiares y realizaba con ellxs algunas actividades didácticas concretas; de modo tal que lxs adultxs participantes comprendieran de la labor de quien estaría a cargo de transmitir el saber musical a lxs niños. Es decir que, más allá del manejo de las grupalidades y la experiencia en la presentación de la actividad por parte del docente, lxs participantes se limitarían (se limitaban) a responder a los requerimientos técnico-musicales de cierta ejecución pautada. Como era de esperar, con ello no sucedía otra cosa que no fuera una reproducción, más o menos “acertada” de lo que el coordinador pretendía. No había lugar para ese resto que es “la escucha de sentirse escuchado”, en dirección de un encuentro estético y sensible con otrxs. Hacia lo diverso que transgrede la unicidad de las formas y que permite un alivio emancipador de los pesares que empantanaban las condiciones de producción y los vínculos.

⁵¹ Mantenemos la denominación de cuando aún la perspectiva de género no era común, incluso a sabiendas de que quienes participaban mayoritariamente de las actividades de la comunidad escolar eran (y son) las madres.

Más lejana aún quedaba la posibilidad de intercambio vincular en el hacer sonoro creativo. La consigna ocupaba el centro de la ronda y silenciaba toda disidencia; normalizaba ya en el sólo hecho de estar sucediendo. Eso que suele suceder con la música y sus “encantos” (sea desde una pantalla o desde una planificación curricular) cuando NO es ofrecida y compartida como gesto para la Libertad y la Alegría (Banfi, 2015). Por eso reconocemos que aquella prioridad educativa, presentada desde lo estático/disciplinar, debe comprenderse como una imposibilidad del docente/coordinador que aún “no sospechaba” ni se permitía entrar en contacto (Banfi, 2015) con la grupalidad y con la carga de padecimiento que el ingreso al NIME representa, y que suele transitarse en silencio y soledad. Situación de riesgo y vulnerabilidad que con frecuencia el ámbito educativo pierde de vista y que el ámbito de la Salud, reclamamos, debe jerarquizar desde una ética de la escucha. (... Nosotros allí)⁵².

Rodriguez Espada (2020) toma de Bateson la imagen de la sonda que se mueve en ambas direcciones para ilustrar un posible y necesario camino deconstructivo de las disciplinas que nos “ordenan”. Descubrimiento de las arborescencias positivistas que se cerraban en lo unívoco del saber que da lugar a esta leve conciencia de la potencia revitalizadora del hacer mutuo; de los agenciamientos, las diferencias, los rizomas y las fugas. Y es ese caminar, tránsito errante siempre inconcluso, lo que nos permite hoy comprender mejor aquellas propias inquietudes “prehistóricas”, aquí devenidas en provisorias seguridades a-disciplinadas. La revisión y reescritura de este trabajo, el volver a plantear las preguntas una y otra vez, llegan hasta este último momento. Caracoleos espiralados que nos permiten hacer de tripas corazón y de corazón una ética, procurando pensar siempre en el NIME.

“... ser musicoterapeuta implica ser un profesional de la salud y por ende ubicarse en una especificidad y construir una especialización. La historia de la disciplina, la trayectoria de la profesión, y el posicionamiento personal en ese contexto, permiten hablar, hacer y escuchar desde un posicionamiento que de ninguna manera será el de todos los musicoterapeutas, sino sólo el de algunos.” (Giacobone, 2011)

La invitación a traccionar el entendimiento sobre la razón y las disciplinas queda hecha. De los cuerpos y los discursos, de los lenguajes y sus materialidades, de las huellas y las fricciones, de

⁵² Retomamos los ejemplos de la pag. 21.

las direcciones e intensidades que hoy nos convocan se deja esta posta en el aire, girando y sonando como un cascabel, que pregunta por el hábito y por el monje.

Grupo que canta no duerme, camarón⁵³! ... un balde vacío en el medio de la ronda⁵⁴

Aquí, el punto que flexiona lo articular en eso de que “el movimiento se demuestra andando” (Se es más caracol cuando se caracolea). Es que, a partir de la evaluación y análisis de lo ocurrido en el NIME durante los ciclos 2020 y 2021, hemos llegado a algunas conclusiones. Entendemos que las mismas dinámicas que posibilitan el corrimiento de las formas y estructuras disciplinadas dentro del trabajo áulico, y que favorecen los agenciamientos de lxs alumnxs necesarios en el plano experiencial, pueden servirnos como un escalón a partir del cual se proyecten otros modos, diversos modos de interacción vincular, afectiva, didáctica y/o terapéutica hacia un contexto amplio, dado y variable. Desde la institución hacia la familia y viceversa y desde cada una de ellas hacia sus propias modalidades de funcionamiento; un hacer que cuestione las versiones únicas de las formas y las repeticiones anestésicas, que permita explorar lo distinto como ensayo de un posible “divertimento”, de sentido estético expansible y saludable.

Nos proponemos, porque entendemos la emergencia y la urgencia de un modo cercano y sensible, favorecer las condiciones de producción estética vincular de estxs adultxs de modo que puedan *“Tejer la trama para que (...) lo insoportable pueda en vez de ser segregado (...) pasar a ser lo que causa al sujeto a sacarse del encierro consigo mismo.”* (Jasiner, 2019 p. 114) Encierro que, en virtud de lo epocal y de lo coyuntural de la relación “familia-discapacidad-Educación” nos convoca a plantear con total convicción la necesidad de espacios como el que proyectamos para la comunidad escolar del NIME.

Por eso la extensión de lo anterior. Por eso el giro dramático. Y por eso lo que sigue. Encontramos en la realización de los videos enviados un gesto que nos dio las pautas para repensar la propuesta del presente: Proponernos relacionar la misma dinámica sugerida de las clases virtuales para el trabajo con las familias del taller: Jugar con las canciones, tocar, cantar, bailar. Con las

⁵³ En alusión a la expresión popular: “Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.”.

⁵⁴ En alusión a una experiencia de trabajo con grupos centrados en tarea con Pichón Riviere. (Jasiner, 1993, p.27)

mismas canciones del repertorio infantil, las de antes y las de ahora; con las que existen y con las que se “necesite inventar” para decir “lo propio”. Sacarlas de los dispositivos para versionarlas, para romper las formas que los videos cristalizan en las repeticiones invariables y así intentar provocar la diferencia donde parece difícil que aparezca, para corroer los bordes de lo estático y dar lugar a lo estético. Jugar con lxs niñxs y con la música que lxs niñxs usan para jugar. Despertar el interés, la curiosidad aletargada, rescatar el disfrute. E intentar sacudir “haciendo ruido y mucho ruido”⁵⁵ la modorra hipnótica de la pantalla.

Planteada la tarea del grupo, centrada en un taller de canciones infantiles, los objetivos iniciales se mantienen intactos: inaugurar una vivencia estética para este grupo de adultxs que llegan al NIME. Recibir lxs de un modo afectuoso y sensible en la institución que acompañará los primeros años el trayecto escolar de lxs niñxs con algo de lo que esperan que allí suceda (canciones infantiles) y con algo novedoso (variaciones posibles sobre esas canciones), en encuentros donde esperamos se propicien movimientos hacia otros entendimientos posibles, tanto hacia la comunidad del NIME como hacia el interior de cada familia y las crianzas, en sentido de resonancias multiplicadoras de salud y bienestar.

- Seño... Hoy pusimos los instrumentos en el medio de la ronda...

- Y después?

- ¡Fuimos felices!...⁵⁶

⁵⁵ Canción de uso común en el NIME

⁵⁶ Intercambio entre una ex alumna del NIME y su maestra de grado al regresar de la clase de música luego de realizar una actividad orientada sobre los mismos ejes conceptuales y procedimentales que se plantean en este trabajo. En la situación, mientras la maestra preguntaba sobre la actividad realizada por el grupo, la alumna interrumpe para expresar algo del disfrute compartido en el encuentro.

Organización temporal y actividades

Un orden probable, un por-venir

El taller se realizará durante el mes de Marzo en paralelo con el período de adaptación de los alumns. Se establecerán 2 encuentros semanales los días martes y jueves de 13.30 a 15hs., lo cual queda determinado por el cronograma institucional. Serán de participación libre y de presencialidad flexible, siempre que se respete el horario de inicio y cierre para interferir lo menos posible con la dinámica institucional.

Cada encuentro se planteará en dos bloques de producción sonora grupal separados por un recreo de 10 min. pudiéndose implementar estratégicamente pausas o re-ordenamientos durante la actividad con la sola intención de propiciar intercambios de la índole que fuere entre los participantes.

Si bien cada encuentro contará con una planificación, la cual formará de un proyecto institucional transversal, debe aclararse que se realizarán reajustes constantes durante la actividad en tanto la participación del grupo lo requiera. A tal fin se sugieren las siguientes actividades como esbozo de la oferta del taller, provisoriamente.

Provisoriedades metodológicas

... para cruzar la laguna, hay que...

Lo dicho. A partir del repertorio de música infantil que propongan lxs participantes y a través de la improvisación musical, se intentará propiciar que el grupo vivencie diferentes versiones de esas mismas canciones y/o rondas, con la finalidad de crear un “repertorio de canciones abiertas” o “cancionero abierto” para la primera sección (salita de ingresantes) del NIME. A partir del uso de la voz con juegos de exploración se procurará un primer y paulatino alejamiento de las versiones de consumo, proponiendo sutilmente variaciones que permitan facilitar instancias creativas hacia formas y dinámicas musicales diversas, di-versionadas, di-vergentes y di-vertidas (desparramadas).

El riesgo de disciplinar el espacio musicoterapéutico es relativo a la imposición de un territorio, invasión de ritornelos extranjeros preexistentes, de socavar estructuras sonoro vinculares que posiblemente se encuentren allí para sostener algo desconocido, también un posible padecimiento. No se trata de invocar a los dioses y arrancar las muletas homeostáticas. La

flotabilidad es parte de la deriva, y flotar mutuamente allí será condición de una ética que mira las estrellas, las mareas, las olas, el viento.

“La deriva entonces, es en-el-vínculo. El musicoterapeuta fuga con el otro, que es el que sabe conducir la errancia, y acompaña, contiene, produce cooperativamente, aloja en ocasiones y cuando es necesario al otro.” (Rodríguez Espada, 2020; p. 57)

Hacia un hacer sonoro lo suficientemente cercano a la fuente, tanto como sea necesario, y en un amarre tal con la forma de la cual nos intentamos alejar, que las marcas identitarias aún reconocibles de las canciones del repertorio (disciplinado) brinden al grupo una evidencia de la distancia recorrida. Que la longitud de la soga nos permita saber desde dónde hemos partido, y nos permita establecer un mojón (una boya) allí dónde estemos. Y también, para continuar con la metáfora, una soga que nos mantenga grupalmente seguros y a salvo entre las olas de la incertidumbre y las “inmediateces” del afuera. Y, llegado el caso, nos permita amarrarnos al mástil para continuar el viaje y enfrentar la tentación de volver a la repetición que hipnotiza, repetición sin diferencia, cuantizada, editada y ofrecida por un algoritmo. Esa belleza que encandila. Esa música que “encanta”.

“Ulises jamás dijo que el canto de las Sirenas fuera bello. Ulises - único humano que haya oído el canto de muerte sin morir- dice, para caracterizar el canto de las Sirenas, que su canto “llena el corazón del deseo de escuchar”. (Guinard, 1990; p. 38)

Se propondrá al grupo que el acompañamiento de las versiones improvisadas sea realizado con el propio cuerpo y/o con los pequeños instrumentos de percusión disponibles en la sala de música de la institución, de modo tal que lxs adultxs puedan utilizar los mismos materiales y las mismas canciones que usarán lxs niñxs durante las clases de música. La ejecución de dichos instrumentos partirá de un disparador melódico (cualquier canción o motivo), de manera tal que permita al grupo establecer una primera instancia de producción musical y a partir del mismo se improvisarán las posibles versiones de las canciones a intervenir.

Más adelante, las versiones “intentadas” que el grupo pueda recuperar y formalizar provisoriamente en los juegos de re-improvisación (al principio se pretende evitar las grabaciones) se retomarán en lo sucesivo de los encuentros como puntos de partida. Versiones que se irán contagiando de las huellas discursivas que la grupalidad logre negociar. Paulatinamente se propondrá su reelaboración a partir de los diferentes aportes del grupo, sean espontáneos o previamente

acordados hasta llegar a establecer formas pseudo-definitivas de interacción respetando algunas pautas y acuerdos de organización musical. Aquellas que el grupo necesite establecer para sostener su homeostasis estético vincular, un “equilibrio entre el caos y la forma”⁵⁷. Entre las necesarias estructuras arborescentes (situadas en las consignas disparadoras) y la potencia multiplicadora de lo rizomático de un posible proceso creativo-vinculante en construcción.

En resumen, se trata de establecer un primer canturreo, primordial; una “musiquita” a decir de Banfi (2015), un “balbuceo” a decir de Heckman: una primera morada, un lugar de donde poder salir y a donde poder regresar si fuera necesario. Territorializar, fugar, derivar y volver a territorializar un poco más allá. Un pié después del otro, y regresar. Observar las huellas frescas, el caracoleo en el barro, y volver con un “abrojito prendido”, souvenir de lo recorrido.

“Esta errancia es un viaje abductivo: Reterritorialización permanente, retorno heracliteano en el que nunca se vuelve al mismo sitio. La deriva disuelve el disciplinamiento territorial, disuelve la forma o mejor, la torna incierta.” (Rodríguez Espada, 2020; p. 58).

Finalmente y al promediar los últimos encuentros se propondrá al grupo realizar un registro de audio del cancionero el cual podría formar parte del repertorio de uso en los diferentes espacios curriculares del NIME, sea en el área de música, expresión corporal o por las docentes de sala.

Se acordará con el equipo directivo y técnico reuniones semanales donde se pueda compartir detalles de cada encuentro, ampliar la mirada sobre las dinámicas expresivas que puedan observarse en el grupo ingresante y reflexionar sobre los aportes⁵⁸ de la disciplina musicoterapéutica hacia la comunidad del NIME.

⁵⁷ Apuntes de cátedra de MT 1 con el prof. Mauro Bertola en relación a conceptos de Rodríguez Espada (2020).

⁵⁸ Subrayamos tristemente la ausencia recurrente de musicoterapeutas en la conformación de los equipos técnicos dentro del ámbito educativo en general. Particularmente en el NIME consideramos el aporte del *posicionamiento estético en MT* en un alto grado de incumbencia frente a la comunidad escolar de la Modalidad, como intentamos describir en este escrito.

Con lo que hay, qué hacer

... rondas y canciones, en la salita de música

- Encuentro 1 (Caldeamiento)
 - Dinámica vocal grupal sobre percusión corporal para **presentación del taller y de lxs participantes** ⁵⁹.
 - Presentación y exploración sonora de los instrumentos del área que utilizarán lxs niñxs en NIME. (claves, maracas, cascabeles, tambores de cartón, etc)
 - Improvisación de canciones significativas para cada participante sobre la base rítmica creada.

- Encuentros 2 al 5
 - Selección libre de instrumentos. Ejecución de estructuras sencillas.
 - Ensayo de diferentes criterios de grupalidades: Por instrumento, por ubicación espacial, por cualidades sonoras, otros. Rotación y reagrupamiento libre y/o pautado.
 - Retrabajo de canciones como popurrí de versiones sobre variación de grupos.
 - Ejecución rítmica a partir de improvisación sobre las canciones. Juegos de pregunta y respuesta utilizando repetición y variaciones. Establecimiento de células y estructuras rítmicas por grupo.
 - Improvisación sobre acuerdos formales y texturales, con/sin instrumento guía, con/sin letra, etc.

- Encuentros 6 y 7
 - Repaso/ reelaboración de las versiones por subgrupos.

⁵⁹ Primera actividad “guiada” con intención de caldeamiento. Posible relevo de datos familiares, conocimientos e intereses musicales, etc. Posible toma de muestras pre-test en virtud de un futuro proceso evaluativo cuantitativo-experimental.

- Selección y ensayo de canciones para el “cancionero de la primera sección”.⁶⁰
- Elaboración de un plan de ejecución. Selección de forma/estilo/canción guía/etc.
- Ajustes y variaciones. Ensayo de estructuras fijas y móviles. Cambios dinámicos. Rol del director aleatorio. Guía y coro.
- Grabación de versiones posibles.

- Encuentro 8

- Retrabajo del juego de presentación del primer encuentro⁶¹.
- Puesta en común y autoevaluación del espacio.
- Propuesta de ejecución en vivo en el acto de cierre de las unidades de inicio. (coincidiendo con la Semana de Mayo, en el primer acto protocolar del calendario escolar del NIME)

Notas:

Se acordará con el grupo la posibilidad de tomar registro (fotos, audio y/o video) de los encuentros a modo de archivo, con la posibilidad de realizar una compaginación como “souvenir” institucional.

Se procurará favorecer a través de la actividad lúdico-musical la autonomía en la toma de decisiones, la participación respetuosa y fundamentalmente el aporte creativo del grupo durante el trabajo y/o retrabajo del material sonoro musical.

Se sugerirá la posibilidad de grabar el popurrí de canciones para que quede a disposición de las docentes de la primera sección como material musical de la sala.

⁶⁰ Posible evaluación del desarrollo que permita analizar variables externas, realizar ajustes y/o incorporar aspectos relevantes aportados desde las reuniones del equipo técnico.

⁶¹ Posible relevo de datos y muestras “post test”. Cotejo de observables que podrían respaldar la evaluación de impacto del taller en la comunidad escolar del NIME.

Luego de las reuniones semanales con las docentes de sala, directivos y/o con el equipo técnico del jardín, se realizarán informes o actas donde establecer observables en dirección de profundizar la propuesta y/o dejar constancia de aquellos aspectos que pudieran resultar relevantes para la institución.

De evaluaciones y especulaciones

... y otras minucias

Consideramos importante subrayar que en los años 2020 y 2021 no existió posibilidad de realizar los períodos de adaptación correspondientes para el inicio de clases. Ambos fueron suspendidos por causa de la pandemia y, como son procesos que requieren de la presencialidad tanto de niñxs como de familias, dicha ausencia nos ha permitido realizar ciertos movimientos de análisis, replanteo y ajuste de este trabajo en su confección. Además de identificar, evaluar y establecer algunos observables significativos para la propuesta de evaluación que sigue.

Este replanteo (**modificar el plan del TFI original**; sus objetivos, sus ejes conceptuales y metodológicos) se cruza en evidente contraste con el marco empírico inicial que hemos propuesto al inicio de este escrito, como puntapié “diagnóstico” del proyecto. En consecuencia, llegar hasta aquí (nos) ha requerido de ciertas revisiones y de un diálogo constante con lo que la experiencia en el campo nos ha ido proponiendo durante el tiempo de escritura. Estimamos bífidamente⁶² que hay en estos movimientos algo interesante para seguir investigando y que el presente trabajo se ensancha hacia otras variables en futuros escritos posibles.

El retorno a las aulas realizado a partir de mediados de 2021 contó con el condicionante sustancial de los protocolos de salud aún vigentes, razón por la cual ese “inicio” del NIME para la comunidad escolar no pudo menos que ser algo atípico: Con tapabocas, máscaras y alcohol en gel, pero sobre todo sin el necesario contacto con las familias “conocidas” que cuentan con un recorrido en la institución y, por consiguiente, sin el intercambio que hemos ya planteado como necesario para facilitar el “arranque” vincular de lxs ingresantes al NIME en la inauguración de su recorrido en la Modalidad.

En la descripción de la comunidad, realizada más arriba, hemos destacado ese momento de inicio como punto de partida, donde se suele dar un primer encuentro entre niñxs y adultxs, en paridad circunstancial, en torno del primer acto escolar de apertura del ciclo lectivo. Momento preciso donde, además, hemos hecho foco para describir al potencial grupo de ingresantes según las experiencias previas, empapadas de un marco empírico de años, que determinan cualidades y modos que se repiten cada Marzo.

⁶² La lengua bífida permite a los reptiles identificar la ubicación desde donde provienen los olores.

Todo aquello, lo que en el 2020/21 no pudo suceder, nos ha permitido trazar ciertos sesgos comparativos en dirección de ordenar los objetivos planteados e incorporar así un eje conceptual que ha enriquecido la propuesta durante la hechura de este trabajo. Y además, en este aparte, nos permite plantear y ajustar los lineamientos del proceso de evaluación (que se viene realizando hace tiempo, relevando y promoviendo dichos movimientos desde la tarea docente, en dirección de promover la salud vincular dentro de la comunidad del NIME).

El trabajo evaluativo de lo realizado durante el período de no presencialidad, incluido el período de presencialidad cuidada (ASPO y DISPO), nos permite la revisión de las instancias que originaron en nosotros esas primeras preguntas disparadoras para este TFI y que reafirman los objetivos de este proyecto como prioritarios desde el abordaje musicoterapéutico, máxime frente a las vicisitudes de nuestra época; de Pandemias, Pantallas y etiquetas diagnósticas⁶³.

Retazos, Recessos, Regresos.

... un último recodo

Hemos dicho que en 2020, 2021 y 2022 no se contó con la posibilidad de cursar el inicio del ciclo lectivo ni el período de adaptación de manera habitual (debido a los protocolos Covid19). Por ende, tampoco fue posible articular el proyecto institucional de “clases abiertas” destinado a las familias, que venía realizándose en el NIME desde el área de música desde 2011.

El grupo de familias ingresante en 2019 fué el último en realizar el ciclo lectivo de la manera estipulada hasta ese momento, con “**Acto de inicio**”, período de adaptación con encuentros y talleres interdisciplinarios, clases abiertas y reuniones de intercambio, actos y fechas patrias del cronograma, fiesta de fin de curso, etc. Todas instancias que nos han permitido observar, sumado al día a día, los modos vinculares de lxs adultxs de la comunidad escolar en su paso por el NIME. Eso, durante dos años (al menos) no sucedió. Y este período de alternativas de emergencia, sumado a las adaptaciones realizadas desde la institución, arroja hoy otros nuevos observables, diversos, particulares y concretos; diferencias con años anteriores que nos permiten proyectar hipotéticamente una evaluación más densa a partir de la implementación del “taller de canciones” que aquí proponemos para un futuro cercano.

⁶³ Apuntes del Encuentro Nacional de Forum Infancias Red Federal 2018, CABA.

Las familias que conforman la comunidad escolar durante el 2022 son en su mayoría ingresantes “Pandémicos”. Por lo tanto, como hemos descrito más arriba, sus recorridos hasta aquí se han visto interferidos por esa situación y por eso inferimos nos podrían proveer la oportunidad de caracterizarlos como “Grupo Control”. Con sus “**Actos de inicio**” apócrifos o “paradójicos”, nos permiten proyectar, además de una evaluación cualitativa en relación del taller, un posible diseño evaluativo cuantitativo-experimental⁶⁴ al poder comparar observables entre:

a) el/los Grupo Control ingresados (hasta el 2022), que van a realizar su primera experiencia de inicio “convencional” en 2023 sin haber contado con la variable “X” (el presente proyecto).

b) el “Grupo Experimental” de ingresantes reales al NIME con quienes se realizará/aplicará finalmente “X”, la primera intervención, el “taller de canciones” (esperamos, ya sin barbijos, en el mes de marzo de 2023).

En el NIME se realizan informes que documentan desde el arribo de las familias en la institución hasta el egreso o derivación a otras instituciones/recorridos educativo terapéuticos. Dichos informes conforman el legajo de lxs niñxs y sus familias el cual se abre en el momento de la entrevista de admisión que por lo general se lleva a cabo durante el segundo semestre del año anterior al ingreso concreto.

En nuestro caso, el Grupo Experimental 2023 se encuentra en dicha instancia, posibles intercambios y entrevistas con la institución, ya de manera presencial. Esta aclaración persigue subrayar aquel comienzo diferencial de los ingresos “pandémicos” para el hipotético Grupo Control. Desde allí comprendemos la complejidad en la multiplicación de variables “Y” que pueden interferir en el proceso evaluativo como fuentes de invalidación. Esto es, cambios observables al final de la intervención que no responden necesariamente a un resultado directo de la misma, sino que pueden estar relacionados a factores internos y/o externos durante la experiencia. La utilización o no de tapabocas, por ejemplo, ya será una variable “Y” determinante a considerar.

No pretendemos definir cuál sea el método más eficaz para realizar el diseño experimental acorde a este trabajo. Sólo planteamos esta posibilidad como interrogante, con el fin de proyectar además un posible desarrollo de diferentes herramientas evaluativas a la hora de convalidar y transmitir la experiencia frente a las circunstancias que se presenten y/o lo requieran.

⁶⁴ Según apuntes sobre diseños experimentales para la cátedra “investigación en MT” con Rodríguez Espada

Cronograma esperable para el Grupo Experimental

Octubre 2022 a Febrero 2023

Familias en situación de ingreso

(entrevistas personales e intercambios con profesionales externos)

Informe de admisión (previa al inicio del ciclo lectivo)

Marzo 2023

Acto de inicio (primer contacto con la comunidad escolar)

Informe de entrevistas personales con familiares. (primeros 15 días - período de adaptación)

Abril 2023

Proyecto “Taller de Canciones”

Mayo 2023

Acto de finalización de período de adaptación - 25 de Mayo

Informe “diagnóstico” del período de adaptación (incluido el informe musicoterapéutico)

...

*Del acto del primer día
al primer cabildo abierto...
¿Cómo cantarán los nuevos?
¿Cómo cantarán los viejos?*

...

Un botón de muestra

empezar en Diciembre

Por fin, el acto presencial de fin de curso en Diciembre 2021 del NIME fue el marco para el retorno masivo de las familias al patio, a la grupalidad completa. Todas las familias se encontraron, barbijo mediante, con sus pares de las otras salitas. Una foto postergada por de 2 años. Para muchxs fue la primera vez frente a otrxs muchxs. Allí sucedieron 3 actividades separadas según las propuestas pedagógicas de las áreas especiales (Música, Educ. física y Expresión corporal) en formato de clases abiertas, reemplazando así la recurrente propuesta del escenario central de estos eventos, recuperando algo del formato de los proyectos del período de inicio. En tres lugares diferentes del se llevaron a cabo estas propuestas y luego, para cerrar, se realizó una ronda grande en el gimnasio. La actividad fué dirigida a las familias para promover la interacción entre grandes y chicxs: tocar, cantar y bailar en ronda. Para describir lo ocurrido, debemos remitirnos a la sensación de un “primer día” (siendo que estábamos en Diciembre): Salvo lxs adultxs de la tercera sección, la de lxs egresadxs, la mayoría de lxs familiares de la primera y de la segunda se mostraron reacios a la participación. Con gesto esquivo prefirieron permanecer alejados de la actividad, tanto del hacer sonoro como de los instrumentos ofrecidos, a la vez que “empujaban” al centro de la ronda a sus niñxs para que participaran. Sin mayor interacción entre sus pares adultxs, como verdaderos desconocidos, con la mirada y el gesto rígidos, sin lograr entrar en la “fiesta”. En cambio, las familias de lxs niñxs que egresaban, quienes han realizado un recorrido “real” por el NIME (de al menos un año) lograron entrar con mayor facilidad en tarea, acompañando a lxs niñxs (propixs y/o ajenxs), jugando y proponiendo juego; variaciones y agregados a la dinámica de la “clase abierta”, compartiendo y promoviendo el disfrute.*

* La mayoría de niñxs egresadxs en 2021, realizaron su ingreso a la institución en 2019.

Pre-textos, pre-misas y especulaciones.

Proponemos entonces cuatro etapas posibles en la información obtenida en el intercambio con las familias de manera directa durante los años de trabajo en NIME, de modo tal que nos sirvan para ordenar los diferentes estadios que como Pre-test (incluido el proceso de reescritura del TFI) hemos tenido en cuenta durante la escritura del proyecto, hasta definir el Grupo Control 2022 y el Grupo Experimental 2023:

- Etapa 1
 - Estadio previo al proyecto de intervención (lectura empírica de la comunidad del NIME - 2010 hasta Marzo 2020 - Resumen general de observables)
 - Legajos del equipo técnico - Informes pedagógicos de áreas.
 - Observación directa: Vereda - Actos de inicio y del calendario escolar - otros intercambios (“pre test del TFI original”)
- Etapa 2
 - Variable contextual 2020 - Covid 19
 - Legajos del equipo técnico (entrevistas no presenciales) - Planificación e Informes pedagógicos de áreas para ASPO, Evaluación institucional del “Proceso de Continuidad Pedagógica” no presencial)
 - Videos didácticos, Clases y Actos 2020 no presenciales (por mail, whatsapp y plataforma Zoom). Videos institucionales para el calendario escolar.
- Etapa 3
 - Variable contextual 2021 (“pre test del TFI actual”)
 - Legajos del equipo técnico - entrevistas de admisión no/presenciales)
 - Acto de inicio 2021 “cuidado” (protocolos estrictos).
 - Informes pedagógicos de áreas - Videos + presencialidad escalonada
 - Observación directa - Acto de fin de ciclo 2021 “presencial” (Un botón...)

- Etapa 4
 - Legajos del equipo técnico - entrevistas de admisión no/presenciales)
 - Acto de inicio 2022 (Grupo Control) presencial
 - Observación directa - Clase abierta de música 2022 “post DISPO”
 - Observación directa - Acto de 25 de Mayo.
 - Informe del período de adaptación.(reunión de familiares por sección)
 - Otros datos del ciclo 2022 (en curso)

Con los datos recolectados a partir de la evaluación de estas cuatro etapas **hemos realizado el reajuste de objetivos, marco teórico y actividades para el presente proyecto**. A desde allí, y en carácter de la futura evaluación cualitativa⁶⁵ del mismo, consideramos la realización de:

- Evaluación inicial (Pre test Grupo Experimental)
 - Actualización de datos y características⁶⁶ del grupo ingresante 2023
 - Legajos del equipo técnico - entrevistas de admisión
 - Observación directa - Acto de inicio 2023 presencial.
- Evaluación durante (Observación directa del proceso de intervención)
 - Muestra inicial (Encuentro 1)
 - Muestra intermedia, ajuste metodológico (Encuentro 6)
 - Muestra al culminar el taller (Encuentro 8)

⁶⁵ Según apuntes y fichas metodológicas sobre evaluación cualitativa para la cátedra Taller de Tesis, prof Beatriz Massuco (Ander Egg, 1994) (Anguera, 2008)

⁶⁶ Nos referimos a una primera descripción/confrontación con los datos empíricos ya referidos teniendo en cuenta las características principales de estos grupos de adultxs ingresantes al NIME

La evaluación observacional del proceso será directa y constante, permitiendo la valoración, la revisión y el ajuste dentro de la dinámica del taller. Para hacerlo se tendrá en cuenta posibles observables, por ejemplo:

- Asistencia/permanencia
 - Modos de disposición y movimiento de los cuerpos en el espacio.
 - Modos de interacción gestual/corporal: miradas, sonrisas, conversaciones, silencios, etc.
 - Modos de interacción sonora: verbal, sonoro corporal, instrumental, aportes creativos, aportes operativos, pertinencia, disposición, intercambio de roles, etc.
 - Modos de organización discursiva. Posibilidades de interacción (espontánea y/o pautada). Negociación y aceptación de sugerencias y acuerdos.
 - Modos de interacción musical dentro de producciones sonoras: utilización espontánea de jerarquías y texturas, formas y estructuras, repeticiones, variaciones, etc.
 - Modos de interacción lúdico sonora: situaciones de juego espontáneo y/o pautado, improvisación de producciones estéticas.
 - Aportes creativos específicos y distribución de roles.
 - Otros.
-
- Evaluación al finalizar (post test)
 - Comparación de observables entre Grupo Control y Grupo Experimental
 - Observación directa Acto escolar 25 de Mayo. Posible encuentro de ambos grupos.
 - Evaluación de impacto y proyección de resultados.

Entendiendo que los procesos abductivos a los que hemos hecho referencia no pueden ser evaluados de un modo lineal, inferimos que los posibles resultados quedarán situados en los

movimientos hacia la salud que se puedan establecer dentro de las dinámicas de crianza en los hogares. En ese sentido, se espera un posible relevo de observables cualitativos a partir del trabajo del equipo técnico a partir de la realización del taller. Inferimos también que, al menos los movimientos⁶⁷ en relación de las producciones estéticas de lxs adultxs, esperables en relación del trabajo musicoterapéutico realizado, podrán encontrar resonancias en el espacio curricular de música del NIME, en el trabajo áulico posicionado en el relevo y desarrollo de la musicalidad y de la intersonoridad a partir del juego y la interacción vincular estética según las condiciones de posibilidad de lxs niñxs, de las grupalidades y sus características.

Esperamos que el impacto del taller pueda ser capitalizado recursivamente en un ida y vuelta de las posibilidades de producción estética vincular de las familias y el trabajo en el NIME. Desde allí podrán ponerse en acción diferentes estrategias que permitan una articulación constante entre:

a) lo que suceda en el Jardín con lxs niñxs cuando juguemos con las canciones (modos de jugar hacia lo improvisatorio que se espera sean, a partir del proyecto, “comprendidos”, “aprehendidos” y/o “utilizados” por las familias ingresantes en la crianza, en los hogares)

b) lo que suceda en los hogares, en tanto producciones estéticas genuinas compartidas por lxs niñxs y lxs adultxs responsables que hayan participado del proyecto (variaciones estéticas vinculares), como posibles indicadores del “recupero” de la musicalidad primordial y la intersonoridad postergada.

En otras palabras, esperamos que el presente trabajo encuentre resonancias en el abordaje lúdico sonoro vincular dentro del contexto específico del NIME, hacia el área de música, las otras áreas pedagógicas y hacia el equipo técnico. En los pasillos, en el patio, en actos y meriendas, desde que se entra hasta que se sale, mientras se está en casa esperando volver. Plausible de capitalizarse en la proyección de la labor musicoterapéutica dentro de las instituciones educativas desde un posicionamiento ético, estético y político. Recurso que propicie un perfil profesional “docentemusicoterapeuta” (y viceversa) dentro del marco educativo en el área de música, tanto en las instituciones de Modalidad como en las de Nivel. Orientado, desde una perspectiva de derecho, a la promoción de la salud integral desde el contexto educativo al promover y acompañar el interés y la curiosidad de lxs niñxs en el juego, la intersonoridad y el disfrute estético. Como también focalizado en el desarrollo del interés de las familias por encontrar un alivio posible a sus

⁶⁷ Movimientos hacia la improvisación libre desde la a-disciplina estética. (Olmedo, 2016)

necesidades estético-vinculares, en el apoyo que la propia comunidad escolar pueda ofrecer, enmarcado en lo que este proyecto pretende aportar. Y/o mediante la implementación de los recursos que el NIME considere viables y pertinentes para, entre otras cosas, fomentar la continuidad de este tipo de experiencias, tanto en los hogares como en otros espacios, en dirección de propiciar hacia el mayor número de contextos (diversos) posibles un hacer intersonoro estético, a-disciplinado, real y sensible, vinculante, disfrutable y saludable.

Matriz de evaluación sugerida

Nombre:

	Acto de inicio*	Encuentro 1	Encuentro 6	Encuentro 8	Acto 25 de Mayo*
Asistencia/ permanencia					
Disposición en el espacio					
Modos de interacción gestual/corporal					
Modos de interacción sonora					
Modos de organización discursiva					
Modos de interacción Musical espontánea					
Modos de interacción Lúdico sonora					
Aportes creativos/ distribución de roles					
Otras consideraciones					

* Las familias ingresantes en 2022 (Grupo Control) han realizado un recorrido tal que nos permiten ubicarlas como “re ingresantes” en tanto las instancias de intercambio interfamiliares esperables para el cronograma escolar habitual no se han podido realizar a causa de la Pandemia. La evaluación observacional cualitativa de dicho grupo (Control) se enfocará en las instancias Acto de Inicio y Acto de 25 de Mayo (cierre del período de adaptación) según corresponda. Estas dos instancias (inicio y cierre) son las compartidas con el resto de la comunidad escolar del NIME. No así la participación del “Taller de canciones” destinado exclusivamente para las familias ingresantes en 2023 (Grupo Experimental)

La evaluación se realizará a partir del registro observacional cualitativo, de tal manera que la Matriz provisoria sirva de guía para un informe narrativo donde se desarrollen los ítems sugeridos.

Se realizará un informe por cada participante a lo que se sumará un informe grupal general y para lo cual se incluirán los aportes de las reuniones semanales con el equipo.

Así, de la evaluación general realizada se pretende la confección de un informe final integrador donde se incluyan aspectos relativos a los objetivos planteados para el taller, su funcionamiento y, conforme a los métodos evaluativos sugeridos, su desarrollo futuro como posible trabajo de campo para un Proyecto de Investigación en Musicoterapia en el contexto de familias ingresantes a la comunidad escolar del NIME.

Los resultados obtenidos quedarán supeditados a la potencial planificación de proyectos institucionales futuros, sea dentro del marco del área curricular de música o dentro del ámbito y la acción del equipo técnico (incluyendo así el aporte musicoterapéutico) Para esto se tendrá en cuenta la organización del calendario escolar previsto y los recursos que el NIME pueda disponer para su concreción. En ese sentido se evaluará la continuidad del “taller de canciones” conforme a las posibilidades, intereses y necesidades que del NIME y de la comunidad escolar surgieren. Para ello se tendrán en cuenta las modificaciones que este proyecto de intervención requiera (parcial o total) de forma tal que permita sostener el espacio del taller según sea requerido.

Final de fiesta. Una última foto.

... una postal aiónica

Un Marzo como tantos otros. Desde la ventana del aula de música del NIME puede verse y escucharse el tumulto del patio del CFI donde lxs jóvenes alumnxs se encuentran para los recreos. Si bien, varias ventanas del edificio dan a ese mismo patio, la ausencia de la ligustrina que separa a los Niveles permite traspasar con la mirada la puerta de reja. Es bastante sencillo ubicar esa ventana como una invitación a espiar el futuro de lxs niñxs del jardín. Como también es frecuente que, desde el otro extremo, muchxs de lxs jóvenes se distraigan del tumulto adolescente y se queden mirando a lxs chiquitxs; como identificando las huellas que, de su paso por esas salitas, aún siguen frescas. En ese contexto, una madre que había concurrido a una reunión informativa y que daba muestras de incomodidad, se topó desprevenidamente con la ventana. En silencio, el instante se inundó de emociones. Una mueca intenta ocultar las lágrimas sin éxito. Nos mira, nos sonrío, nos contagia: “- Creo que es acá.”

Se pide disculpas. Se agradece.

Juan  Manuel Patarca

Bibliografía:

Banfi, C. (2015). *Musicoterapia - Acciones de un pensar estético*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Banfi, C. (2002). Congreso Latinoamericano de Musicoterapia. III Encuentro Latinoamericano de Musicoterapia Facultad de Medicina UBA Hospital de clínicas 2002 Consultoría: Musicoterapia y Comunidad. Reflexiones para el debate: disponible en <http://musicoterapiacomunitaria.blogspot.com.ar/2008/07/el-musicoterapeuta-comunitario-por-lic.html>. Fecha última revisión 13/8/22

Boal, A. (2000). *La estética del oprimido*. Buenos Aires: Interzona Editorial.

Calmels, D. (2001). *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Coria, D.; Porta Massuco, C. (2020). *Galaxia Inter: una introducción a las problemáticas interdisciplinarias*. Universidad del centro de la Prov. de Bs. As. SECAT - Libro digital Disponible en: <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Galaxia-Inter-Coria-Porta-Massuco.pdf> Fecha de revisión: 03/08/2022

Cortazar, J (1956). *Final de Juego*. México: Los Presentes.

Del Torto, D. (2018). *Las familias en situación de discapacidad*. Dirección General de Educación de la Prov. de Bs. As.. Subsecretaría de Educación Especial. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciónespecial/familia/documento_de_apoyo_2_18_enfoque_centrado_en_la_familia.pdf . Fecha de revisión: 03/08/2021

De Sousa Santos, B (2018). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: Clacso.

Di Prinzio, C.; Terán, M. (2019). “Del vínculo musical a la prevención y promoción de la salud. Encuentros de familias de Musicoterapia en primera infancia.” Publicado en Revista Digital N°4, Red Latinoamericana de Musicoterapia para la Primera Infancia. Disponible en: https://issuu.com/redlatinoamericanademusicoterapiapa/docs/revista_digital_n_4_2019. Fecha de revisión: 03/08/2021.

Federico, G. (2019). “La Musicoterapia centrada en la familia.” Publicado en Revista Digital N°4, Red Latinoamericana de Musicoterapia para la Primera Infancia. Disponible en: https://issuu.com/redlatinoamericanademusicoterapiapa/docs/revista_digital_n_4_2019. Fecha de revisión: 03/08/2021.

Gauna G.; Giacobone A.; Licastro L. (2015) “El pensamiento estético en Musicoterapia”. En: *Musicoterapia en la infancia*. Buenos Aires: Ed. Diseño.

Giacobone, A. (2022). Material inédito. Recuperado de <https://www.facebook.com/musicoterapeutaalejandra.giacobone> Fecha de revisión: 16/8/2022

Giacobone, A. (2011). “Escuchar en el Decir. Extractos del Trabajo presentado en el CONGRESO LATINOAMERICANO DE PRIMERA INFANCIA SAPI / WAIMH, Septiembre 2011, Bs.As., Argentina. Recuperado de <https://www.musicoterapiaenlainfancia.com/escuchar-en-el-decir/> Fecha de revisión: 16/8/2022

Giacobone, A. (2018). “La musicalidad del jugar en la infancia”. Presentado en el 5to Encuentro Nacional de Fórum Infancias Red Federal “Contextos, tiempos y quehaceres. Recuperar el juego para posibilitar la infancia, CABA”.

Giacobone, A. (2018). “*Salud Mental, Infancias, Moda Y Crueldad*”. Buenos Aires.

Giacobone, A. (2019). “Escritos sobre la escucha, la imagen y las pantallas”, mimeo.com

Gili E.; O’donell P. (1980). “El juego: técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos”. Buenos Aires. Ed. Gedisa.

González D.; Gullco A.; Heckmann C.; Perea X.; Turdera C. (2016). “Aportes posibles de la Musicoterapia ante la patologización de los actos cotidianos de la niñez: pensamiento y prácticas emancipatorias.” Revista digital N°1-2016- Red Latinoamericana de Musicoterapia para la Primera Infancia. Disponible en: https://issuu.com/redlatinoamericanademusicoterapiapa/docs/boletin_rlmpi. Fecha de revisión: 03/08/2021.

González, E. (2014). *Desde adentro*. Buenos Aires: Trabajo Final de grado, UAI.

Jasiner, G. (2019). "La trama grupal". En: *La trama de los grupos. Dispositivos orientados hacia el sujeto*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Jasiner, G. (1993). "*Coordinando Grupos. Una lógica para los pequeños grupos.*" Buenos Aires: Lugar Editorial.

Langan, G. (2016). *Teoría, técnica y coordinación de grupos*. Buenos Aires: UAI.

Levín, E. (2003). *Discapacidad, Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Licastro, L. (2020). "Musicoterapia Y Nuevas Tecnologías De La Información Y La Comunicación (Ntic). Sobre el abordaje terapéutico y la intervención clínica en Musicoterapia." Buenos Aires.

Mayaer, A. (2017). *Del Derecho A Ser Oído - Una propuesta musical para adolescentes en situación de calle*. Rosario: Colectivo Editorial Último Recurso.

Núñez, B.(2015). *Futuro, familia y discapacidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad - De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Núñez, B. (2003). "*La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*"

Recuperado de: <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf>

Fecha de revisión: 28/06/2022

Massuco, B (2013). "*Avatares de la improvisación y la estética de los vínculos*" Rev. Arg. Hum Cienc. Soc. 2013; 11(2). Disponible en:

http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v11_n2_02.htm Fecha de revisión: 28/06/2022

Olmedo, R. (2014). *Movimientos hacia la improvisación libre*. Buenos Aires: Trabajo Final de grado, UAI.

Pellizari, P. (2011). *Crear salud: aportes de la Musicoterapia preventiva- comunitaria*. Buenos Aires: Patricia Pellizari Ed.

Pichón Riviére, E. (1999). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión Editorial.

Rodulfo, R. (1993.) *El Niño y el Significante - Un Estudio sobre las Funciones del Jugar en la Constitución Temprana*. Cap 1. Buenos Aires Paidós.

Rodriguez Espada, G. (2020). *Pensamiento Estético en Musicoterapia II*. Buenos Aires: UAI Editorial (REUP).

Sabó A. (2017) *Bebés y niños pequeños : Atención temprana desde la perspectiva del psicoanálisis*. Cap 6 *Integración escolar e inclusión social en la primera infancia*. Buenos Aires: Letra Viva.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la Educación*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Untoiglich, G. (2015). “Intervenciones subjetivantes: la clínica como oportunidad”. En: *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia - La clínica como oportunidad*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Anexo I

Canciones como puentes: de lo escolar a lo comunitario

Ebley González (1), Juan Manuel Patarca (2)

(1) Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina

(2) Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina

ebleygonzalez@hotmail.com

Formato de presentación: ponencia

Eje temático: Educación

Palabras claves: Musicoterapia - Grupalidad - Comunidad escolar - Discapacidad - Familia

Resumen:

Este escrito describe una propuesta pensada desde la música y la Musicoterapia para lxs jóvenes con discapacidad intelectual que egresan de la escuela, con la finalidad de ofrecer un espacio artístico que trascienda el ámbito escolar y los acompañe en ese momento crítico de sus vidas: el ingreso a la adultez y el mundo laboral.

Esta experiencia, que incluye también a familiares de alumnxs de la escuela, intenta desde el arte una experiencia transformadora del imaginario de la discapacidad. Un lugar seguro para quienes la transitan, donde se potencian aspectos saludables desde un trabajo expresivo, artístico y colectivo.

Introducción / problemática

Queremos compartir aquí un proyecto llevado a cabo en una escuela de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires: un coro destinado a egresados, egresadas y familiares de la

comunidad educativa.

Esta experiencia se gestó para dar respuesta a una situación problema: el momento de salida de las y los jóvenes de la escuela que los alojó durante largos años, las dificultades para insertarse laboralmente y las pocas ofertas de proyectos disponibles una vez fuera del ámbito educativo (González: 2014).

El momento del egreso coincide con el ingreso a la adultez, lo cual reaviva en las familias la crisis generada al momento de recibir el diagnóstico (Núñez: 2007), y genera en lxs jóvenes una sensación de incertidumbre frente a la salida de la escuela y lo que el futuro les depare. Ante esta situación de riesgo, resulta necesario ofrecer alternativas que unan el ámbito escolar y el comunitario: una instancia preventiva que extienda la comunidad educativa hacia nuevos entornos.

Una vez concluido el trayecto escolar lxs jóvenes deben emprender diferentes recorridos camino de la adultez; es allí donde la salida del entorno escolar que ha acompañado su crecimiento se transforma en un duelo de difícil tramitación. Los entornos familiares se reconfiguran con la presencia de lxs egresadxs que vuelven a ocupar gran parte de las actividades cotidianas dentro de los hogares y que hasta este momentos eran confiadas a la institución educativa.

Las horas que transcurrían en la escuela, desde las primeras del día hasta las últimas de la tarde, se presentan ahora como obstáculo a resolver hasta tanto logren establecer nuevas rutinas y/o núcleos de pertenencia, los cuales suelen tardar en encontrarse. Así, lxs jóvenes y sus familias se encuentran expectantes frente a estos cambios, con el agregado de la imposibilidad de dar continuidad a proyectos de carácter artístico-expresivo que la institución les ofrecía: coro, percusión, plástica, etc.

Objetivos / propuesta

Brindar continuidad a esos espacios luego del egreso es una apuesta a acompañar y sostener en ese tránsito, momento de grandes movimientos en el ciclo vital que suele encontrarlxs al descubierto frente a la posibilidad de padecimiento ante la incertidumbre ligada a la proyección de instancias saludables en otros entornos; sean terapéuticos, ocupacionales, laborales, etc. Ofrecer alternativas que permitan bordear los modos de padecimiento que suelen presentarse luego de la salida institucional, cuando vuelven hasta el colegio a saludar y a contar “cómo les está yendo”.

Nuestro coro intenta generar desde lo artístico un acompañamiento a quienes dejan el

ámbito educativo, con un encuadre que contemple las exigencias que deben afrontar fuera de la escuela. Un espacio en donde compartir su realidad con pares que estén atravesando situaciones similares. Donde, a partir del lenguaje sonoro musical, puedan poner “en canciones y palabras” las inquietudes, temores, expectativas y hasta el cansancio.

Este proyecto incluye a todxs lxs familiares de alumnxs que deseen participar desde la convicción de que, el conocer la realidad a la que se enfrentan los jóvenes cuando egresan de la institución fortalece también a las familias, ayudando a anticipar esta instancia de cierre y transición. Consideramos además la posibilidad de intercambio cotidiano entre la institución, lxs egresadxs y las familias, fortaleciendo así el vínculo familia – comunidad – escuela.

El taller de coro encuentra su potencia más evidente en este intercambio generacional cruzado: entre lxs jóvenes ya mencionadxs y lxs familiares de lxs alumnxs que aún siguen en la institución, lxs cuales se encuentran en diferentes Niveles educativos⁶⁸.

Podemos definir el modo de funcionamiento como un grupo centrado en tarea: se autodefinen como grupo coral. Y de allí se desprende la dinámica de su funcionamiento en tanto el cantar en conjunto requiere de acuerdos y pautas específicas.

El repertorio es seleccionado teniendo en cuenta los intereses del grupo y el nivel de complejidad de las canciones; los arreglos musicales de las mismas se gestan dentro de la dinámica de trabajo, a partir de las propuestas y posibilidades de lxs participantes.

Se aborda un trabajo técnico vocal básico, a fin de obtener las herramientas necesarias para poder cantar el repertorio en forma saludable. Por lo general luego de la llegada y el intercambio inicial realizamos ejercicios sencillos de relajación, respiración y vocalización, que luego se aplican en el trabajo con canciones, a fin de trabajar la articulación de texto – ritmo – melodía, y el reconocimiento y anticipación de estructuras musicales.

Al momento de ensayar las canciones elegidas se prioriza la ejecución grupal concertada, la interacción a través de la escucha, y la comunicación a través de la mirada y el gesto.

Parte importante de la tarea son las charlas, los recreos, los cumpleaños, etc. además de las actuaciones en otros escenarios que sin duda son fundamentales en el proyecto de coro. Habitar diversos escenarios, diferentes ámbitos de encuentro con otros, en donde cada integrante puede posicionarse en otro lugar, en el lugar del artista. Cada actuación implica la adecuación a un

⁶⁸ Nivel Inicial, Nivel Primario, Centro de Formación Integral.

encuadre diferente, una suerte de “encuadre dentro del encuadre”. Con una rutina distinta, que implica traslados, momentos extensos de espera, un cuidado especial por el aseo y la presentación, y en ocasiones otro vestuario. Respetar “tiempos escénicos” pautados, adaptarse a diferentes variables de organización, propias de cada evento o actuación.

Vivenciar cada presentación en público, donde la visión da lugar a la escucha y a la confianza, apoyarse en quien quede al lado, donde las fortalezas se diversifican en la mutualidad de agenciamientos posibles, en la emoción de sentirse parte y escuchadx.

El grupo, como trama, sostiene el trazo que singulariza esta experiencia estética compartida común. La identidad grupal y el fuerte sentido de pertenencia se pone de manifiesto en situaciones cotidianas, simples y concretas: la concurrencia semanal que se sostiene, la preocupación ante alguna eventual ausencia, los mensajes que se intercambian entre ensayo y ensayo, enviando canciones posibles para el grupo o contando sencillamente cómo están durante la semana. Este sentido de pertenencia se pone también de manifiesto en la propuesta y autogestión de actuaciones para que el coro se presente, muchas de ellas en los propios ámbitos laborales de quienes integran el coro (por ejemplo en talleres protegidos).

El arte, una herramienta de transformación

Se ha generado un fuerte entramado grupal (Jasiner: 2019) entre lxs integrantes que se plasma en una identidad sonora, toma conjunta de decisiones, escucha y respeto de las diferentes opiniones; generando una producción que se proyecta fuera de la comunidad educativa, modificando así el imaginario de la discapacidad. Propiciando la construcción de un sujeto colectivo, desde la potencia individual, el respeto por la singularidad y la diferencia.

Desde el hacer artístico común, y con las herramientas que el arte ofrece (Gauna: 2015), el grupo brinda la posibilidad de desarrollar una autonomía expresiva propia y genuina; la posibilidad de ensayar otros roles, reírnos de los errores, inventando otras alternativas menos rígidas que las que ofrecen la vida laboral y/o las instituciones terapéuticas. Ofreciendo a la comunidad escolar la posibilidad de anticipación y planificación de un futuro posible, que se enmarca en los entornos familiares de un modo dinámico y que acompaña los movimientos, transiciones y cambios esperables. Y sin que el argumento de lo que debe ser recaiga en la falta, la culpa y lo “discapacitante” de la discapacidad. Una oportunidad de construcción conjunta que oficia de red;

que aguanta, contiene, y da permiso (Langan: 2005) para intentar y reintentar motivos y variaciones. Un puente posible, de ida y vuelta.

Bibliografía:

GAUNA, GIACOBONE, LICASTRO (2015) Bases epistemológica de un pensar - hacer clínico en musicoterapia en la infancia. En *Musicoterapia en la infancia*. Buenos Aires. Ed. Diseño

GONZÁLEZ, E. (2014) *Desde adentro. Musicoterapia en la transición de la escuela especial al mundo del trabajo*. Tesis de grado. Buenos Aires, Argentina. Universidad Abierta Interamericana.

JASINER, G. (2019) La trama grupal. En *La trama de los grupos. Dispositivos orientados hacia el sujeto*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

LANGAN, G (2005) *La ceremonia del arte donde lo siniestro de la enfermedad se ofrece en una construcción estética*. Tesis de grado. Buenos Aires, Argentina. Universidad Abierta Interamericana.

NUÑEZ, B. (2007) *Familia y discapacidad*. Buenos Aires. Lugar Editorial

Anexo II

“Más allá del diagnóstico, más acá de las pantallas”

Musicoterapia y familia en el abordaje de primera infancia

Formato de presentación: ponencia

Eje temático: clínica

Palabras claves: Musicoterapia - Juego - Primera infancia - Familia - TEA

Abstract

El contexto de pandemia (ASPO y DISPO) ha impactado directamente en las infancias, fundamentalmente en los espacios y tiempos de juego compartidos, coincidiendo con el creciente uso en los hogares de dispositivos multimedia como entretenimiento continuo y sin pausa.

Nos proponemos describir un espacio lúdico musical ubicado en CABA, destinado a niños⁶⁹, abierto a la participación de sus progenitores, posible de habilitar instancias creativas y expresivas; modos y estrategias que permitan ensayar y recuperar cierto equilibrio dentro del ciclo vital al interior de la dinámica familiar, respetando los tiempos de las infancias y alejándose de la captura diagnóstica.

Del contexto

A través de este escrito intentaremos dar cuenta del trabajo clínico en consultorio, a partir de la presencialidad durante la pandemia. Taller lúdico musical⁷⁰ destinado a niños con características similares: varones de 3 a 5 años de edad, con alta exposición a las pantallas y en etapa de evaluación diagnóstica, los cuales participan del espacio acompañados por ambos progenitores.

⁶⁹ Lxs niños que asisten al dispositivo evidencian determinados signos de alerta que suponen sospecha diagnóstica de TEA.

⁷⁰ La propuesta está pensada desde una mirada interdisciplinaria, coordinada por una musicoterapeuta y un docente de música.

Situación inicial y motivo de consulta: Progenitores angustiados porque el pequeño manifiesta rasgos compatibles con un posible diagnóstico de TEA:

- lenguaje verbal reducido,
- intereses restringidos,
- poca tolerancia a la frustración,
- escaso intercambio afectivo con pares,
- gestualidad / motricidad atípica,
- mirada esquiva,
- respuesta selectiva ante la convocatoria verbal, corporal o frente a la presentación de objetos.

Estos adultos llegan exponiendo su propia dificultad para generar o acompañar instancias lúdicas o de interacción con ellos. Desde los jardines de infantes han recibido recortes horarios, llegando a suspender la concurrencia, han quedado a la expectativa de alguna solución que las instituciones no ofrecen, buscando en internet referencias sobre diagnósticos.

Relevamos así estas características epocales donde los niños han pasado gran parte de su corta vida dentro de los hogares; teniendo escaso o nulo intercambio por fuera del núcleo familiar primario, y donde además ciertos juegos de estructuración subjetiva (Jerusalinsky: 1995) han sido reemplazados por tecnologías multimedia.

Del encuadre

Al comienzo del trabajo los pequeños demandaron la presencia de papá y/o mamá dentro del consultorio. Demanda a la que hicimos lugar dado el contexto pandémico, y con la convicción de la potencia que implica el involucramiento de los progenitores dentro del espacio. Este movimiento nos permite hacer de nuestro trabajo un espacio de permanente observación y análisis sobre los modos, recursos expresivos y comunicativos puestos en juego, como también las repercusiones de la propia labor al interior de la dinámica familiar.

La demanda de respuestas y/o “tips” de las familias nos interpela y nos empuja a intentar una invención permanente. Esto implica pensar la práctica en una dialéctica constante, procurando lograr la flexibilidad suficiente para realizar modificaciones en función de lo que la experiencia nos va marcando. Flexibilidad que se traduce tanto en ofrecer variables como también en proponer

actividades ligadas a formas y estructuras. Habilitar un espacio donde la dinámica sonora y creativa oficie de posibilidad tanto de anudamiento como de separación (Jasiner: 2019), siempre en dirección de un movimiento posible, genuino y saludable (Gauna: 1998).

Podemos dar cuenta de algunos movimientos de reencuadre o de intervención en relación a modalidades, intensidades, direcciones y variables del juego, ofreciendo a las familias otras miradas posibles respecto de las infancias y sus tiempos. Estos movimientos nos permiten inferir algunos avances en dirección de la salud del núcleo familiar incluido en la sesión, de las formas vinculares dentro del juego y de lo que pretendemos se desprende abductivamente en dirección de una paulatina mejoría en las situaciones particulares de cada familia y en situación de transformación del padecimiento manifestado.

Desde que se cruza la puerta de calle, desde el saludo y hasta la despedida, papá y/o mamá son testigxs y convocadxs a participar de la escena lúdica sonora. La música se ofrece, en virtud de acompañar y sostener la acción, siendo recursivamente principio, medio y fin de la labor clínica; conjugando de un modo dinámico el hacer de todo el grupo, sea en funciones, roles y planos de relevancia. Se habilitan la exploración, la espera, los silencios, los matices sonoros y gestuales, los cuales proyectan movimientos hacia el jugar sonoro del núcleo familiar participante. Se improvisan modos, intensidades y direcciones, se ensayan otras formas sonoras, se ofrecen alternativas temporales y espaciales propias de lo aiónico (Gadamer: 1977), se invita al juego y a la creación sonora, permitiendo en lo abductivo (Mayaer: 2017) la apertura hacia instancias más saludables de interacción trasladables a otros contextos. Formas que, apropiadas por lxs participantes, pueden encontrar resonancia en los hogares y en otros espacios.

Ante el reclamo de recetas y “tips” centradas en moldear la conducta hacia lo esperable, el trabajo grupal se ha convertido en una posibilidad novedosa de interacción que encuentra eco en la disposición del grupo en el espacio y que acusa en los hogares un leve corrimiento de las pantallas como único entretenimiento, y una incipiente recuperación de los momentos de juego compartido. Así, sin llegar a establecer indicaciones de índole conductual, el propio espacio inventa y propone genuinos momentos de intercambio lúdico, gestual y emotivo. Algo se ofrece desde lo sonoro musical como posibilidad de recuperación y reelaboración de experiencias subjetivantes propias de la crianza.

Del recorrido

Ubicamos y devolvemos a las familias un trabajo musicoterapéutico focalizado en la instancia discursiva pre-verbal, a partir de la riqueza que la musicalidad de la primera infancia ofrece (Giacobone: 2018). Donde el quehacer sonoro nos permite orientar nuestro aporte específico también en relación de las consultas y solicitudes de tratamientos centrados en lo rehabilitatorio. En este sentido, ofrecemos un espacio lúdico sonoro abierto a lxs adultxs, donde “curar la música” (Banfi: 2015) y donde “re-habilitar” el juego para la infancia dentro y fuera de los hogares: Proponemos pensar estos encuentros como un tiempo donde prime otra escucha, donde celebrar en otro *tempo* un reencuentro a partir de escenas e intercambios reales, donde el recurso musical, sonoro y corporal permanezcan a disposición como un marco propicio para la salud y el disfrute.

Conclusiones

Luego de 8 meses de trabajo podemos destacar ciertas conclusiones en referencia a la información que las familias nos han compartido (charlas y videos), donde se da cuenta de sutiles movimientos en dirección de recuperar espacios de juego y exploración sonora musicales en los hogares. Allí observamos que lxs adultxs han comenzado a trasladar los modos que aparecen en el espacio clínico a otros espacios y momentos de la crianza. Donde la niñez se re-encuentra con sus acompañantes en una espera y en una escucha que antes no era tan evidente, donde lo pequeño de un gesto sonoro es germen potencial de un vínculo en lo sensible que, con o sin palabras, comienza a tejer lúdicamente sus propias formas de filiación. Donde se “re-habilita” un estar a disposición de lxs niñxs, más genuino y artesanal, que requiere de la presencia del hacer en el disfrute, y que ya ha comenzado a trasladarse a otros espacios y actores inaugurando así una red de apoyo y sostén para estas familias y sus contextos.

Autores:

MT Marilina Bertero - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Prof. Juan Patarca - Estudiante Lic MT en UAI, Buenos Aires, Argentina

Bibliografía:

Banfi, C. (2015). *Musicoterapia - Acciones de un pensar estético*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Gadamer H.G. (1977). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Gauna G.; Giacobone A.; Licastro L. (1998) "El pensamiento estético en Musicoterapia". En: *Musicoterapia en la infancia*. Buenos Aires: Ed. Diseño.

Giacobone, A. (2018). "La musicalidad del jugar en la infancia". Presentado en el 5to Encuentro Nacional de Fórum Infancias Red Federal "Contextos, tiempos y quehaceres. Recuperar el juego para posibilitar la infancia, CABA".

Jasiner, G. (2019). "La trama grupal". En: *La trama de los grupos. Dispositivos orientados hacia el sujeto*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Jerusalinsky, A. (1995) "La Educación ¿es terapéutica? Acerca de tres juegos constituyentes del sujeto I y II". En: *Escritos de la Infancia*. Buenos Aires: F.E.P.I.

Mayaer. A. (2017). *Del Derecho A Ser Oído - Una propuesta musical para adolescentes en situación de calle*. Rosario: Colectivo Editorial Último Recurso.

Anexo III

Planificación Anual - 2020 - Proyecto Área Música
(extracto)

Covid-19

Plan de Continuidad Pedagógica

ASPO 2020

Primer período

Observaciones preliminares:

Considerando las problemáticas suscitadas a partir de la Pandemia declarada a nivel global, la presente planificación queda sujeta a las consideraciones y aportes que la institución requiera con la única finalidad de favorecer y preservar los procesos vinculares que la necesidad inmediata requiera frente a esta situación de emergencia.

En tal contexto acordamos realizar aportes creativos de formato audiovisual donde consten las propuestas y las adaptaciones requeridas para salvar la distancia real, y que permitan llegar a los hogares de un modo “afectivo”, sin descuidar las consideraciones pedagógicas del área y sobre todo, procurar la adaptación necesaria para despertar el interés por cada propuesta. Se procurará la elaboración de materiales dedicados de alcance general coordinados con el fin de no saturar los canales de comunicación y su receptividad en la complejidad de la circunstancia que nos atraviesa como comunidad educativa y como sociedad.

Dicho material se llevará a cabo según requerimiento de las docentes de sala como de la dirección, procurando acompañar de la manera más efectiva el período de aislamiento y/o distanciamiento social preventivo: Teniendo en cuenta la cantidad de horas que los alumnos pasan en sus hogares y focalizándonos en formatos estéticos que permitan el genuino interés, la pertinencia de la propuesta flexible en la tarea de contención vincular y la potencial reutilización de dichos recursos dentro de otros contextos expresivos, ya sea didáctico, recreativo, de esparcimiento artístico, etc.

Proyectos realizados durante el primer período:

- Video Canción de saludo “Chacarera la bienvenida”
- Video Canción “Me pongo el sombrero”
- Video Canción de saludo y actividad - música y movimiento - “La Ola Marina”
- Canción con recurso didáctico - Cambios dinámicos - (“Manuelita la tortuga”)
- Canción con recurso didáctico - Cambios tímbricos - (“El show del Perro Salchicha”)
- Canción con recurso didáctico - Estructura simple A - B - A (“La mona Jacinta”)
- Proyecto “25 de Mayo en casa” - Video Canción “Candombe del 25”
- Proyecto “20 de Junio en casa” - Video Canción “Los colores de mi bandera”

Segundo período

Observaciones:

Luego del receso invernal nos encontramos en las mismas condiciones de continuidad pedagógica. Por lo tanto se acuerda con la Dirección y los docentes del área de materias especiales la planificación de actividades semanales en formato audiovisual, de carácter general para las tres secciones.

Reiteramos la necesidad de la presencia de algún adulto participante en las actividades sugeridas de modo de evitar la sobreexposición con los dispositivos tecnológicos requeridos. Además, para realizarlas se deberá contar con materiales de uso o descarte que se puedan conseguir en casa. Dentro de este formato proyectamos las propuestas que siguen, dejando lugar para las futuras modificaciones que el contexto determine.

Actividades sugeridas para realizar en casa a partir del material audiovisual compartido

Agosto

- Juegos de imitación e interacción con canciones de movimiento. “Una nube”.
- Juegos de imitación e interacción con canciones de animales. “La granja sin cebolla”.
- Juegos de imitación e interacción con canciones de animales. “Los exploradores”.
- Juegos de imitación e interacción con canciones de animales. “Paseando por el campo”

Septiembre

- Juegos de exploración con cotidiáfonos simples (tambor). “Exploradores de sonidos”
- Juegos de interacción de sonidos con cotidiáfonos. “Canciones de las sala”
- Juegos de exploración e interacción con cotidiáfonos. “Exploradores de sonidos”
- Juegos libres y pautados con contraste de acción. “Boropoió - Ahí viene ...” (ronda)

Octubre - Noviembre

- Participación en encuentros por Zoom cada 15 días.
- Relevo del trabajo realizado. Canciones a la carta.

Diciembre

- Proyecto transversal “Nuestro Circo”.
- Videos y Zoom para el cierre del ciclo lectivo.
- Acto de Egresados

Prof. Juan Manuel Patarca