



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Propuesta de intervención en el Campo Profesional:

Hacia nuevas formas expresivas y de encuentro en lo grupal desde una perspectiva de promoción de salud.

Abordaje musicoterapéutico con docentes del Jardín de Infantes N°69 “Simón Bolívar” de la localidad de Teodelina, Santa Fe

Autora:

María Sol Bottini Segovia

Tutor:

Mauro Brienzo

Título a Obtener:

Licenciada en Musicoterapia

Rosario 2022

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Denominación del Proyecto | 1 |
| 2. | Naturaleza del Proyecto | 2 |
| 2.1. | Descripción..... | 2 |
| 2.2 | Justificación | 4 |
| 2.2.1 | Dimensión I: De la problemática..... | 4 |
| | Sobre la problemática narrada en palabras de docentes..... | 5 |
| | Sobre el análisis de la situación problemática. | 10 |
| | Nivel I: El Contexto Socio-Histórico..... | 11 |
| | Nivel II: Rol Social del Ser Docente..... | 12 |
| | Nivel III: Habitar el Cuerpo en la Práctica. | 12 |
| 2.2.2 | Dimensión II: De la Propuesta de Intervención | 14 |
| | Antecedentes..... | 14 |
| | Antecedente institucional: un espacio de psicología como huella..... | 14 |
| | Taller de Musicoterapia: Un abordaje Posible. | 15 |
| | Sobre las Formas expresivas y el Encuentro en lo Grupal..... | 16 |
| | Salud y educación: promocionar salud desde la musicoterapia | 19 |
| | Posicionamiento en Musicoterapia | 25 |
| | Sobre la ética-estética-política..... | 25 |
| | Sobre un vivenciar estético desde la musicoterapia..... | 27 |

| | |
|---|----|
| 2.3. Marco institucional | 30 |
| 2.4 Propósitos u Objetivos | 33 |
| Propósito general | 33 |
| Propósitos específicos | 33 |
| 2.5 Componentes o resultados..... | 34 |
| 3. Acciones a Realizar | 35 |
| 4. Determinación de plazos o cronograma..... | 37 |
| 5. Determinación de recursos necesarios | 38 |
| 6. Factores Externos Condicionantes para el Logro de los Resultados | 39 |
| 7. Evaluación del Proyecto | 40 |
| 8. Palabras finales | 43 |
| 9. Referencias Bibliográficas | 44 |

1. Denominación del Proyecto

El presente proyecto se denomina Musicoterapia y promoción de la salud en el Jardín de Infantes. Aportes de la musicoterapia en el abordaje de la expresividad y comunicación en el rol docente de las maestras del Jardín de Infantes N°69 'Simón Bolívar' de la localidad de Teodelina, Santa Fe y se enmarca en la modalidad proyecto de intervención.

2. Naturaleza del Proyecto

2.1. Descripción

Es importante mencionar cuál será el territorio elegido para materializar la presente propuesta de intervención. Se trata de la Institución Educativa de nivel inicial Jardín de Infantes N°69 “Simón Bolívar” de la localidad de Teodelina, Santa Fe. La institución es única en su nivel en el pueblo y alberga una población estimativa de 219 personas entre docentes y alumno-as.

La elección del territorio y relevamiento de la situación problemática para diseñar la propuesta de intervención nace a raíz de diferentes motivos e intereses particulares; en principio de aquellas huellas de vivencias y del recorrido por la formación académica, tanto del cursado como de la experiencia de conocer instituciones (sus formas y organización) en el marco de las prácticas pre-profesionales que propone la carrera, principalmente la realizada durante el último año de cursado en marco de la “Práctica profesional supervisada”.

La misma fue llevada a cabo en una institución escolar de la ciudad de Rosario, la escuela primaria N° 1485 “San Juan Diego”. En dicho proceso, que duró aproximadamente 6 meses, no solo coordiné un espacio de musicoterapia para un grupo de 20 niños y niñas de 3° grado de entre 8 y 9 años, sino también que la experiencia me acercó a conocer el funcionamiento de la institución escolar y su organización y la importancia de considerar los diferentes niveles de complejidades que intervienen en la práctica educativa en sí y en el rol docente, como lo es el contexto social, cultural, las diferentes realidades de vida, entre otras.

Por otro lado, el interés y la motivación por desarrollar un proyecto de intervención que involucre a docentes, deviene de un recorrido y acercamiento a la institución Jardín de Infantes

Nº 69 de la localidad de Teodelina a través de diferentes entrevistas, conversaciones, encuentros con el personal que la conforma: equipo directivo, docentes, psicóloga.

La propuesta de intervención apunta a la creación de un espacio de musicoterapia, bajo la modalidad de taller, destinado a las docentes de sala de la Institución. Se pretende que sea de modalidad abierta, lo que quiere decir que cada docente es libre de elegir si asistir o no al taller.

El mismo pretende poder acompañar a las docentes en sus procesos de promoción de salud, y su re-conocimiento como sujetos sensibles, generando instancias creativas enmarcadas en lo grupal que, desde el vínculo con la materia sonoro-corporal que propone la musicoterapia, potencien y exploren nuevas formas expresivas y vinculares.

Se propone un nuevo espacio al interior de la institución, abierto a procesos reflexivos y de aprendizaje que habiliten otros modos de transitar la labor enfocados en el disfrute y el goce, como así también poder generar nuevas herramientas de intervención y ampliar el campo de lectura y comprensión de las diversas complejidades que forman parte de los procesos educativos.

Enfocada desde la promoción de la salud, la propuesta de intervención da lugar a otras formas de comprender las prácticas en salud, en este caso al interior de una institución escolar, desplazando así cierta idea acentuada en el campo de lo social de que las mismas se construyen, se enuncian y se enmarcan exclusivamente en dispositivos convencionales, como hospitales y clínicas privadas.

2.2 Justificación

A continuación, se verán dos dimensiones que funcionan como organizadoras de la justificación de este trabajo. Por un lado, la referente a la justificación de la problemática; y por el otro la justificación de la propuesta de intervención en sí.

2.2.1 Dimensión I: De la problemática

Para comprender mejor la propuesta de intervención se hace necesario dar cuenta del recorrido que hizo posible el relevamiento de la situación problemática.

Hemos mencionado anteriormente que la raíz de dicha propuesta nace a partir de diferentes motivos, entre ellos el acercamiento a la institución y los encuentros, conversaciones, entrevistas con el personal que la conforma. Este acercamiento tuvo como motivo principal diseñar un proyecto de intervención en la institución, por lo que la recolección de datos, tanto de la organización institucional como de las entrevistas, fueron de común acuerdo entre la institución y quien escribe.

Este transitar nos ha permitido poder vislumbrar diferentes características o dimensiones de la labor docente, entre ellas las que respectan a lo afectivo, lo singular, lo institucional, el contexto socio-histórico-cultural, entre otras. Entendemos que cada una de ellas influye en el desarrollo del hacer y dan cuenta de la complejidad de los procesos educativos.

A partir de ello, consideramos de suma necesidad que las docentes de instituciones escolares puedan contar con espacios grupales de contención que permitan generar procesos reflexivos como modo posible de seguir construyendo su propio hacer.

Creemos que desde este lugar es posible potenciar espacios de trabajos saludables que partan desde la escucha, la autonomía y la elección, como así también de vivencias significativas y creativas desde las cuales investigar nuevas formas expresivas y vinculares, ya que impulsaría a generar otras formas de transitar y habitar la escuela dando lugar a la re-significación de los espacios, como también a la posibilidad de construir nuevos sentidos sobre la práctica.

Para ello proponemos un abordaje posible de aquellas dimensiones como lo afectivo y lo singular, que permita explorar y potenciar lo expresivo y lo vincular en las docentes más allá del espacio áulico en particular.

Sobre la problemática narrada en palabras de docentes

Para profundizar lo anteriormente mencionado, daremos sitio a las voces de las docentes, directora, vicedirectora de la gestión y ex directora del Jardín. Como hemos nombrado, con el motivo de diseñar un proyecto de intervención en la institución, dirigido específicamente a las docentes, se pautaron diferentes entrevistas para la recolección de datos. A partir de ellas y de diferentes conversaciones recopilamos relatos de experiencias, sentires y pensares que plasmaremos aquí, como fuente que creemos importante para la justificación del porqué del proyecto y los conceptos que devendrán luego.

Las entrevistas y conversaciones comprendieron algunas preguntas direccionadas para que cada quién pueda dar cuenta de sus experiencias con respecto a la propia formación, a la disponibilidad o no de un espacio de reflexión e intercambios, etc.

En una primera instancia, se les consultó sobre experiencias o vivencias en su formación relacionadas al reconocimiento corporal propio, que les permitiese la posibilidad de hacerse

preguntas tales como ¿Qué me pasa? ¿Qué siento? o reflexionar sobre cómo influye en una misma lo que acontece en aula; las respuestas alegaron faltas o ausencias como:

“En toda mi experiencia siempre hubo alguien que me acompañó (...) trabajé en Cañas, en Venado y no existe ese espacio como el que estás diciendo, del acompañamiento hacia nosotras, hacia mi sentir, donde yo puedo expresar que me pasa, cómo estoy [...] cuando yo estudié tampoco estaba esa materia que me permitiera poder expresarme a mí, como persona, no como docente o persona que está adquiriendo un conocimiento.”

“Nunca nos enseñaron a conocernos a nosotros mismos (...) a tu edad nunca se me hubiera ocurrido preguntarme que es lo que me pasa a mí, siempre uno estaba con otras cosas y después el reconocimiento a qué me pasaba a mí. Recién ahora estoy trabajando con eso, que me pasa a mí, qué es lo que quiero yo, que es lo que me gusta a mí. Imagínate que a mí me va a costar muchísimo (...) recién estoy iniciándome en eso”

Siguiendo esta línea, se preguntó sobre la disponibilidad y existencia de un espacio-tiempo en donde se aborde la propia corporalidad, lo senso-perceptivo en el lugar del trabajo, entendiendo que es necesario y fundante como parte de la formación permanente del profesional docente.

Las respuestas fueron diversas y un punto en común entre las diferentes voces fue hacer mención del programa Escuela Abierta¹, como única instancia en su etapa de docentes en ejercicio, en donde se dio lugar a conversar sobre los vínculos enfocándose en el bienestar propio para trabajar con otros y otras dentro de una institución:

“Hemos hecho algunos cursos de corporeidad, teatrales, pero no todos se animaban. Hemos tenido también otras posibilidades, pero no siempre se animaban, en los espacios de escuela abierta vivenciamos encuentros para la introspección, pero no todos y todas se animaban. Se visualizaba mucha estructura, silencio, un poco de ganas de animarse y a veces vergüenza que quizá viene de diferentes mandatos.”

Por otro lado, se manifestaron las dificultades que conllevaba hacer propuestas de este orden, por límites propios de las docentes para abrirse a otro tipo de actividades y también por la formación de los profesorado;

“En las primeras plenarias se armaba todo para descontracturar, organizar un juego y siempre fue dificultoso que se abrieran, pero tiene que ver con la formación de cada quien. También había quienes se pedían licencia porque sabían que se iba a hacer alguna actividad que podía incomodarlas porque tenían vergüenza de expresarse con el cuerpo.

¹ Escuela Abierta hace referencia a un programa de Formación Docente desarrollado entre los años 2014-2018 por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe cuyo objetivo principal apuntaba a la transformación de las prácticas educativas mediante el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades.

Las estructuras vienen en parte de la formación de los profesorados, pero también de un cerramiento de las docentes, de no poder abrirse, de comodidad de lo sabido, de no animarse, de seguridad sobre el territorio de cada uno.

Es importante dar confianza a las docentes, reconocer que es importante su aporte, decirles que van a poder, estimularlos, dar ideas y a partir de ahí animarlos y animarlas al desafío.”

También se manifestó la importancia de desarrollar vínculos saludables de escucha y mirada en el ambiente laboral, resaltando el lugar que ocupa el equipo directivo para que ello sea posible:

“[...] Si el docente cuenta con un equipo directivo que acompañe y brinde su confianza se pueden lograr grandes cosas, pero lo importante es que el docente se pueda abrir, que tenga apertura, de poder saber decir, de poder ver... el tema es la mirada y poder confiar en el otro, también es necesario que el equipo directivo confíe en el maestro. Por eso son importantes las reuniones de equipo, las reuniones con el docente, generar esos espacios para la escucha de lo que pasa y de lo que no pasa.”

Luego la pregunta se encontró dirigida a si existen institucionalmente espacios de intercambios, reflexión y acompañamientos de supervisión; las respuestas fueron diversas, pero en su mayoría aludieron a tiempos acotados dentro de alguna reunión plenaria o charlas de pasillo a la entrada o a la salida del trabajo:

“Yo creo que sí, se lo hemos pedido a las chicas, al equipo directivo (...) que también está en ellas poder brindarnos ese espacio. Pero es como decimos, es toda una burocracia que, si ese momento no viene de arriba- no sé cómo decirlo-, ellas tampoco te lo pueden brindar (...) todo tiene que estar pasando por algo y si no es algo libre, no existe. (...) por ahí se brinda 20 minutos en la plenaria y charlamos sobre esa problemática, pero después tenemos que hacer esto y esto.”

También se manifiesta cómo los tiempos del hacer diario no permiten darse espacios de pausa y reflexión, y así mismo que cada docente tiene libertad de expresión, y siempre existe la escucha y contención por parte de alguna compañera, pero no específicamente en algún espacio en concreto:

“A veces te pasa que uno se considera absolutista y que no te pasa nada y te pasan un montón de cosas simplemente que el trabajo diario no te permite tomarte un minuto para pensarlo. Y los docentes tienen un espacio o tienen la libertad de expresión... ahora si vos me decís tenemos un momento o un tiempo destinado para eso es como que se da inconscientemente ese tiempo porque en un día es normal que todos tengamos una situación conflictiva o un momento que se te desacomoda y lo tenés que consultar en principio con tu paralela² o después si vos lo podés resolver ya está y si no lo podés resolver consultas con el equipo directivo pero las chicas siempre saben que tienen la libertad de pensamiento, de expresión y se las escucha y las opiniones de ellas siempre son tenidas en cuenta.”

² Se considera Docente Paralela a aquella-s compañera-s con las cuales se conforma un trabajo en equipo y coordinación áulica, mediante el intercambio de roles y la planificación en conjunto, tanto a nivel curricular como organizativo.

También se nombró la falta de un gabinete interdisciplinario y la necesidad de contar con un espacio que brinde apoyo y contención:

“Lo que pasa que a nosotros lo que nos está faltando es el gabinete para nosotras, entonces vos tiras “me está pasando esto y esto, ¿por dónde arrancamos con este niño?” es siempre lo que faltó en las escuelas, un gabinete para nosotras. Después si, hablas con las familias, pero bueno, es lo fundamental en una institución, nunca lo tuvimos (...)”

Sobre el análisis de la situación problemática.

Analizando lo recolectado, podemos identificar que la situación problemática hace referencia a que dimensiones como lo expresivo, lo vincular y también lo que compete a la generación de procesos de reflexivos no están siendo abordadas institucionalmente, más allá de lo que se pueda generar en tiempos acotados como charlas de pasillo o pequeños tiempos en reuniones plenarias.

Si bien se manifiesta en diferentes momentos que cada docente cuenta con el apoyo de sus compañeras, vemos que no se genera un tiempo y espacio específico que dé lugar a repensarse, preguntar-se, ni que permitan realizar procesos colectivos (críticos y reflexivos) de la propia práctica.

Como nombramos, lo que se ofrece son tiempos acotados enmarcados en reuniones plenarias o charlas de pasillo, donde se aborda al pasar las situaciones problemáticas que alguna docente pueda exponer, pero siempre la propuesta se encuadra en lo verbal, sin contar con que existen otras formas expresivas que tienen que ver con lo corporal, lo sensorial, lo vivencial,

como medio sensible desde el cual vincularse, reflexionar, reconocer-se y deconstruir-construir saberes.

Las docentes manifiestan en reiteradas ocasiones de las entrevistas, que la vida personal y los problemas que cada una pueda tener al momento de realizar su trabajo son dejados de lado. Aun así, no existen instancias de cauce que permitan desplegar sentires y pensares, lo que conlleva a que muchas veces el estrés o el agotamiento físico y mental genere malestar e incertidumbre.

Esto nos induce la sospecha de que la situación problemática puede estar relacionada a la dificultad que conlleva, al interior de la institución, generar un espacio en concreto que, por un lado, aloje a las docentes desde lo creativo y que permita potenciar la labor a través de la reflexión, la creatividad y adquirir nuevas herramientas, partiendo principalmente de procesos singulares, y por el otro, sea medio de contención, apoyo colectivo y trabajo grupal.

De ello se desprenden diferentes niveles:

Nivel I: El Contexto Socio-Histórico.

Los tiempos escolares y el desarrollo de las actividades diarias, otras problemáticas que atender o simplemente lo rutinario que puede volverse el hacer docente, dificultan la posibilidad de crear espacios y momentos que den lugar a procesos reflexivos sobre el propio hacer.

Se le suma a ello la predominancia de un contexto socio económico-político cultural que influye en los pensares y sentires de la sociedad toda y crea avatares y ritmos de vida que afectan a los cuerpos, cercenando posibilidades de reconocimiento y formas de habitar los espacios, de cómo nos sentimos y qué es lo que nos pasa como sujetos sensibles.

Nivel II: Rol Social del Ser Docente.

Se considera también que los y las docentes están posicionadas socialmente como formadoras y formadores de personas, trayendo consigo niveles de demanda, representaciones y expectativas sociales (Camino de tiza, 2019). Esto puede influir en los modos de accionar y de vinculación y operar desde la reproducción de modelos sociales, estructuras, resistencias a cambios, preconcepciones que pueda tener cada docente, lo que creemos obtura o dificulta la posibilidad de reflexión y de apertura a algo nuevo.

Por otro lado, el rol docente se constituye de diferentes vínculos, no solo el vínculo directo con los y las niñas sino también con otros y otras actores y actrices que forman parte de la escena educativa, como lo son los padres, madres, tutores y familia en general, lo que implica la atención de demandas y contención afectiva.

Si bien hoy en día no existe un espacio en concreto en donde se puedan abordar estos temas, hemos visto en los fragmentos de entrevistas que en otros momentos se han ofrecido espacios con ideas y objetivos similares a los de nuestra propuesta y fue dificultoso poder llevarlo a cabo.

Es necesario aclarar que no se trata en este caso de realizar acusaciones morales ni generalizar que todas las docentes actúan de la misma forma, sino simplemente intentamos desplegar posibles aristas de la situación problemática, a modo de profundizar la lectura y comprensión.

Nivel III: Habitar el Cuerpo en la Práctica.

Entendemos que la disposición corporal y emocional en este tipo de prácticas, esto es; la forma en que cada docente se involucra corporal y emocionalmente frente a los sujetos, que son

sociales y de vínculos afectivos, puede verse muchas veces influenciada por factores externos e internos.

Las docentes son profesionales que llevan un ritmo y dinámica de trabajo que por veces se torna acelerada, sumándole a ello el trabajo con niños y niñas cuyas edades y niveles de aprendizaje exigen determinada presencia y atención. Ello se condiciona por la conformación de grupos y el número de personas que los integran, en este caso en particular se trata de salas de aproximadamente 20 niños y niñas de 3, 4 y 5 años.

El cuerpo, lo afectivo y lo sensible es material fundamental para entablar vínculos escolares. Por ello es importante considerar que son posibles otras formas de habitar el cuerpo, y que el mismo es un territorio de vivencia y transformación. Desde este lugar puede ser posible transformar aquello que genera malestar, incertidumbres, etc.

Contar con otros espacios institucionales, por fuera del espacio áulico en donde potenciar y desplegar nuevas formas expresivas y de existencia, en donde hacer-se cuerpo, puede aportar a hacer del lugar de trabajo un lugar cómodo, de disfrute y goce.

2.2.2 Dimensión II: De la Propuesta de Intervención

Se desarrollarán a continuación tres niveles desde donde justificar la propuesta de intervención: antecedentes, taller de musicoterapia: un abordaje posible y posicionamiento epistemológico en musicoterapia.

Dentro de cada uno de ellos se ahonda en diferentes conceptos, que a su vez que relacionan y sostienen entre sí.

Antecedentes

Antecedente institucional: un espacio de psicología como huella Desde el año 2019 existe un espacio de psicología a cargo de una profesional del gabinete interdisciplinario comunal. El mismo nace a partir de una demanda de consultas de niños y niñas, provenientes de diferentes instituciones escolares del pueblo, en su desempeño en el hospital S.A.M.co de Teodelina.

Ante dicha situación, desarrolló estrategias de abordaje e intervención que incluían un trabajo en conjunto con las docentes de las diferentes instituciones, incluyendo al personal del Jardín de Infantes. Desde la creación de un espacio de sostén y acompañamiento a las docentes, se promueve la idea de pensar en conjunto, diversas soluciones a problemáticas que acontezcan aportándoles herramientas de intervención y abordaje en el aula, ligada a la prevención de la salud de los y las niñas y docentes.

Si bien en sus comienzos el espacio era exclusivamente destinado a las docentes, hoy en día la forma de trabajo involucra observaciones en la sala, el vínculo docente-niño y niña y también el vínculo familia- escuela, mediante visitas domiciliarias y acompañando a las familias.

Podemos notar que el espacio de psicología principalmente se centra en los vínculos escolares como niño-a y docente y también el vínculo familia y escuela, por lo tanto, la distinción del proyecto de intervención que aquí proponemos, se centra en un espacio de musicoterapia específicamente para docentes, cuya mirada está puesta en generar procesos singulares y grupales, acompañar y abordar otras formas expresivas, vinculares y vivenciales en el contexto escolar.

Taller de Musicoterapia: Un abordaje Posible.

En respuesta a la situación problemática, proponemos mediante este proyecto de intervención la inauguración de un espacio que habilite la vivencia de nuevas y diferentes formas expresivas y vinculares y también la posibilidad de habitar procesos reflexivos de la propia práctica, como una partitura que contenga tiempos y silencios, y un re-conocimiento de las docentes de su ser-siendo en este tiempo y espacio como sujetos sensibles.

Vemos posible acercar un espacio de musicoterapia que funcione como lugar posible de detención, pausas, un desandar y habitar la fragilidad propia, que haga posible el encuentro con lo hondo de lo que somos, fragilidad “como escenario de nuestra sensibilidad y pensamiento” (Skliar, 2019, p. 83).

Se propone a través de dicho espacio un correrse de la imagería de identidades cristalizadas y una cierta estabilidad curricular y escolar, re-significar lo que acontece y profundizar su lectura, para que pueda vivirse de otros modos la experiencia educativa y donde el desborde por el supuesto NO saber, cómo actuar, qué decir o cómo intervenir no conlleve sufrimientos, miedos, tensiones. A propósito de esto nos preguntamos: “¿será que la pedagogía

debe saberlo todo acerca de un tema, o su especificidad está en un saber-conversar con cualquiera y con cada uno de los sujetos educativos? [...]” (Skliar, 2008, p. 11).

Sobre las Formas expresivas y el Encuentro en lo Grupal

Partiendo de los índices observables de la situación problemática, que se manifiestan en forma de entrevistas, se propone el presente espacio de musicoterapia que aborde lo expresivo sustentándose en las diversas posibilidades que ofrece lo grupal. Para ello a continuación acercaremos ideas y decires, siendo ambos conceptos troncales- lo expresivo y lo grupal- que fundamentan la propuesta.

Como hemos visto, la situación problemática deja entrever una ausencia de opciones posibles que dé lugar a lo propio de las docentes, como sujetos en relación, a cuestionarse y a ir más allá de lo sabido, a correrse de la prisa y la urgencia.

¿Desde qué lugares es posible inaugurar nuevas opciones de sentido sobre los procesos educativos y sobre lo que algo o alguien muestra que dé lugar a nuevos aprendizajes? ¿Es posible incidir en lo cultural reproductivo que se imparte desde las instituciones (familiares, escolares) y obtura lo creativo como acto que se rebela ante lo estipulado?

Para responder algunas de estas preguntas, compartimos con Gustavo Gauna (2005) la idea de un necesario trabajo sobre la emotividad y expresividad de los y las docentes que parta principalmente de transitar procesos singulares creativos y reflexivos que den lugar a vivencias afectivas significativas en la propia experiencia educativa, a modo que desde allí se pueda pensar en los vínculos y aprendizajes:

El camino más viable para este fin es un docente que haya trabajado su expresividad, ya que esto permitiría que lejos de “enseñar” para que alguien

“aprenda”, estaría más próximo a transmitir una vivencia hecha opción de este conocimiento. Un aprendizaje afectivo, un aprendizaje con opción de sentido disponible. (Gauna, 2005 p.77)

En este sentido, es coherente con la educación Problematizadora tal como lo planteó Freire (2000), en tanto quien ocupa el lugar de docente se involucra en los procesos educativos desde una posición activa y reflexiva, asumiendo la responsabilidad de ser parte de ellos y generar conocimiento sin caer en la repetición o en la copia de lo ya conocido, sino asumiendo este lugar activo desde el cual tener la posibilidad de discernir.

Para que ello sea posible, consideramos necesario poder habitar y vivenciar de otros modos los espacios educativos, en pos de instancias de reconocimiento, sensibilidad y toma de decisiones en relación al mundo o frente a las situaciones problemáticas que acontezcan.

Se apunta en musicoterapia a un devenir de formas expresivas, en tanto estas hacen su aparición en el discurso sonoro-corporal de un sujeto. Dicha producción discursiva es posible por la implicancia sensible con una cierta materia (sonido, cuerpo, movimiento). Por lo tanto, entendiendo al discurso mismo como una construcción de sentido que hace el sujeto en la vivencia estética, será posible reconocer las formas que lo habitan.

Se entiende por esto que lejos de otorgar un significado desde una cierta exterioridad o hacer una lectura interpretativa de lo que esa forma expresiva quiere decir, importa más su carácter de ser-siendo y su intraducibilidad.

El sentido de estas formas expresivas que un sujeto despliega se aloja al interior mismo de este proceso, y solo será posible comprenderlo habiendo transitado desde algún lugar ese

proceso vivencial estético singular/grupal y del encuentro con las formas; expresivas, vinculares, etc.

A propósito de esto Gauna (2005) señala que “los aportes de la musicoterapia, tienden a sustentar el hecho de entender a lo expresivo como ‘un decir constructor de sentido’, en donde no solamente las cosas son dichas, sino, sobre todo, son vivenciadas en un marco simbólico” (p.43).

Al decir de Banfi (2015, p.62) quedará el desafío de percibir desde una escucha y mirada atenta aquellos rasgos expresivos y formas discursivas de los sujetos que operan desde una rigidez identitaria, coartando el movimiento hacia formas vinculares más abiertas.

Esto es, abordar lo expresivo desde la musicoterapia implicará generar instancias de reconocimiento de aquellas marcas, huellas, de la propia historia vivida, “un resto perceptivo corporal proveniente de la memoria sensorial” (Casanova & Klein, 2013, p.68) que queda inscripto en el proceso de constitución del sujeto, que subyacen en el discurso sonoro corporal y que permitirá dar cuenta de la forma en la que el sujeto opera en la producción del mismo.

Un devenir de las formas expresivas en la práctica musicoterapéutica requiere de descentralizar lo expresivo de lo disciplinar, en el sentido de ciertas competencias expresivas o habilidades “que hay que tener”. Supone un alejamiento de cualquier limitación propia o impuesta y una posición de disponibilidad a la posibilidad de fundar nuevas formas alternativas a las conocidas.

Como dijimos, el proyecto propone un espacio que aborde la expresividad de las docentes desde el encuentro en lo grupal, siendo este un posible re-significar y transitar los espacios escolares y los vínculos que allí se construyen.

Podríamos decir que las docentes destinatarias de este proyecto, se consolidan en un grupo como tal, es por ello que este proyecto de intervención se propone abordar lo grupal desde la re-significación de los encuentros, dando lugar al encuentro mediante otros lenguajes, sentidos, formas. “El encuentro puede tornarse experiencia inaugural en tanto fundación de las múltiples posibilidades del sujeto” (Banfi, 2015, p. 157).

En los diferentes recortes de las entrevistas hemos visto como se expone, en palabras de las docentes, esta ausencia de un espacio posible en donde repensarse y reflexionar.

Consideramos que un espacio donde esto sea posible, no solo es necesario para que las docentes pueden manifestarse y comunicarse en un contexto de contención (Onorio, 2012) sino también porque el encuentro puede ser un escenario posible de transformación vincular, donde otros sentidos emerjan.

El marco de trabajo para esta propuesta será desde lo grupal, ya que creemos que lo grupal en estos espacios puede operar como máxima potencia de transformación, como una “máxima extensión del horizonte estético” (Banfi, 2015, p. 39).

Compartimos con la Lic. en musicoterapia An Maeyaert que el trabajo grupal “constituye un movimiento hacia la salud, porque moviliza la capacidad de reconocerse, de reconocer al otro, de vincularse, de adaptarse al otro, de de-construir y construir en un continuo devenir (...)” (Maeyaert, 2015, p.64).

Salud y educación: promocionar salud desde la musicoterapia

La situación problemática nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de cruce entre salud y educación. Tal como se ha planteado anteriormente, el presente proyecto se propone acercar una idea de pensar e intervenir sobre la salud que no necesariamente se imparte desde

una relación directa con la enfermedad ni tampoco con dispositivos tradicionales como hospitales o clínicas privadas.

En tal sentido, a lo largo del trabajo hemos intentado construir una mirada que entiende a la realidad como compleja, no lineal, sino como realidad posible, dentro de muchos universos de vida y no como una realidad única, acabada, ya formada. (Mèlich, 2011)

Esta realidad asume un proceso deconstructivo en la medida en que las formas y discursos sociales, políticos, económicos y culturales van cambiando. Para ello se vuelve necesario bucear por diferentes modos de comprenderla y aprehenderla que permitan desplegar niveles de análisis y lectura sobre ella.

Con esto queremos decir que la realidad, concebida desde la posibilidad de contradicción y complejidad, insiste en que no es posible una forma lineal de pensar ni de abordar las situaciones, porque escapa de cualquier lógica que intente entramparla. Es desde dicho lugar que pensamos en procesos que se dan en tiempos y espacios determinados y se transitan de tantas formas posibles como realidades existen.

Por lo tanto, una mirada sobre la educación necesita ser una mirada compleja, que parta desde un pensamiento complejo sobre el mundo, sobre las vidas singulares, las existencias, las experiencias de los sujetos, los efectos del mundo social en el territorio escolar. Desde aquí se comprende que, al decir de Gauna (2005): “la educación como tal, es un proceso en donde el sujeto va construyendo cierto aprehender de una realidad a la par que le va otorgando su sentido [...]” (p. 73).

Así pues, en consonancia con esta idea de realidad, el sujeto será siempre un sujeto situacional³, un sujeto de cultura, de historias singulares y colectivas, de experiencias, de afectos.

³ Dice Joan-Carles Mèlich “Nuestro modo de ser en la vida, nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, dependen de la situación en la que nos encontremos. Hay que tener muy presente que nunca se da

Un sujeto histórico activo y protagónico que “es” en relación consigo mismo y con su entorno, que coexiste a través de múltiples formas y manera de ser- estar.

La realidad, pensada desde este lugar, se vincula a una idea de salud que involucra al sujeto en tanto es concebida como un proceso singular que se vivencia y se construye desde unos cierto-s lugar-es, lo que requiere de considerar en este proceso las diferentes dimensiones sociales, existenciales y vinculares de la cual el sujeto es parte.

Tal como propone Hirtz (2016) emergen en la realidad, diversas situaciones problemáticas que necesitan ser comprendidas dentro de las tramas sociales y de las relaciones al interior de las comunidades. Estas situaciones problemáticas pertenecen al orden de lo social, por lo que se requiere de una atención a la salud -la profesional la entiende en términos de prestar atención- que no sea solo médica, en tanto las situaciones problemáticas no pueden ser reducidas a una enfermedad, sino que vislumbre los diferentes niveles de complejidad de la situación problemática en sí. Para ello, se propone como posible intervenir desde la promoción de la salud.

En el recorrido de investigación y lectura sobre el concepto de promoción de salud nos hemos encontrado con diferentes materiales teóricos que la conceptualizan desde lugares diferentes, ya sea en relación al concepto de prevención en salud y sus diferencias o desde la vinculación a una práctica específica. Desde cualquiera de estos lugares en que se imparte el concepto, se coincide en que la promoción de la salud hace énfasis especial en la capacidad de autonomía, elección y la participación activa del sujeto en la construcción de su salud:

para Czeresnia, la promoción en salud se refiere al fortalecimiento de la capacidad individual y colectiva para solventar la multiplicidad de condicionantes

<la> situación, en abstracto, sino siempre y en todo momento estoy en <mi> situación. <Mi> situación es <una> situación posible, y esto significa que siempre hay <otras> situaciones imaginables. [...]. No hay situación, en singular, sino situaciones, y yo soy en situaciones, en mis situaciones [...] Siempre nos hallamos en situación o, mejor, <situándonos> [...]” (2011, p. 86-87)

de la salud. Dándole a su vez al conocimiento un lugar privilegiado, pero resaltando la importancia de que los actores puedan realmente discernir por ellos mismos las decisiones ante los acontecimientos a través del conocimiento [...] la promoción de salud excede las aplicaciones técnicas y normativas, a reconocer que no basta con conocer las enfermedades y hallar mecanismos para su control [...] sino que la promoción en salud comprende la necesidad de fortalecer la salud por medio de la capacidad de elección. (Hirtz, 2016, p. 25-26)

Vemos en esta referencia que las acciones de promoción de salud apuntan a que el sujeto asuma autonomía; pero para ello es necesario instancias que promuevan un ejercicio de reconocimiento de sí que permita desarrollar libertad en las decisiones y elecciones en su propia vida y desde su vivenciar. Esto le permitiría ser un sujeto activo en la realidad vivida y tener la posibilidad de discernimiento y transformación de sus condiciones existenciales.

Compartimos con Onorio (2012) que las situaciones problemáticas que emergen en los diferentes escenarios educativos son posibles de ser abordadas desde la promoción de la salud. Se parte de propiciar encuentros participativos grupales y colectivos en donde el sujeto tenga la posibilidad de construir su propia autonomía y favorecer lazos sociales en pos de aprendizajes significativos.

La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es un proceso, es llegar a ser. Es en este sentido, en el que una práctica de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad. (p. 151)

La Lic. Maldonado (2015) hace referencia a pensar la salud como un “proceso de posibilidades” dentro de la vida de un sujeto, lo que remite como nombramos en párrafos anteriores, a la implicancia del sujeto en la construcción de su salud.

Esto se aproxima a pensar al sujeto desde de lo que puede, en términos de potencia, de ocupar diferentes posiciones y transitar por diferentes modos existenciales de vida, desde su capacidad de elección, de hacer y reconocimiento de sí.

La autora reafirma que al momento de generar estrategias y pensar los abordajes enmarcados en promocionar salud, es menester considerar las realidades, tramas vinculares y sociales de la que el sujeto es parte. Reconoce a la promoción de la salud como:

Esta instancia se piensa como aquella que se da en el transitar del sujeto, reconociéndose en la complejidad de la trama social y vincular. Se puede dilucidar la promoción en salud en relación al movimiento que tiende a la composición de instancias de sentido, posibles éstas de ser vivenciadas dentro de la comunidad.
(p.63)

Podríamos decir entonces que la promoción de salud trasciende territorios a intervenir y considera a los sujetos desde la potencia. Así como también apunta a desarrollar prácticas que den lugar al fortalecimiento de la autonomía.

En tanto las producciones teóricas anteriormente explicitadas operan como condición de producción en la construcción del proyecto de intervención aquí propuesto, vemos posible el desarrollo de una práctica de promoción de la salud en el ámbito educativo.

Consideramos que la escuela es un espacio fundamental para el desarrollo de nuestro ser social, un lugar de relaciones, de contacto, de afectos, de aprendizajes tanto de niños y niñas

como de las docentes e insistimos en la importancia de generar ambientes de trabajo saludables, que hagan ameno el existir día a día en esos espacios.

Para ello es importante no solo potenciar lazos grupales sino también ofrecer un espacio que contribuya a nuevos modos de ejercer la autonomía, la elección, instancias de re-conocimiento, construir nuevos sentidos y a descubrir otras formas expresivas y de encuentro grupal.

Comprendiendo la ausencia de un espacio reflexivo, pero sobre todo constructivo de vivencias estéticas, que sea dirigido a las docentes específicamente, proponemos un espacio de musicoterapia destinado a las mismas que se enmarca en acciones promotoras de salud dirigidas a potenciar y favorecer la autonomía en la elección, en la toma de palabra, en la construcción de pensamiento y vivencias significativas y acompañar a las docentes en sus necesidades desde una escucha y mirada atenta.

Se entiende que es desde la especificidad de la musicoterapia que proponemos un espacio mediante el cual se reflexionen los procesos de salud de cada quien y generar instancias creativas sonoro-corporales que permitan fundar nuevas formas expresivas y vinculares desde un lugar de autonomía y decisión. Habilitar instancias que permitan un emerger de nuevos sentidos sobre los procesos educativos y sobre el propio hacer.

Allí -lo posible- se convida en el proceso creativo, instaurándose en una multiplicidad de formas de ser-siendo, estar y transitar la vida, apuntando a habilitar un tránsito por nuevos modos expresivos y existenciales, que permitan construir nuevos sentidos y transformar aquello que opera desde la rigidez; ya sea en la forma de accionar o en la de vincularse con otro-a (docentes compañeras, niños-as)

Posicionamiento en Musicoterapia

Sobre la ética-estética-política

La propuesta de intervención aquí presentada, y los conceptos anteriormente desarrollados se sostienen y se encuentran atravesados por un posicionamiento epistemológico de la profesión que nos compete. A continuación, acercaremos una construcción teórica sobre dicho posicionamiento y una elección de conceptos que guían, como hemos nombrado en algún momento de este escrito, el abordaje de musicoterapia con docentes en el ámbito educativo.

En los procesos de vivenciar el propio cuerpo, del encuentro con otros y otras desde lo sensible, de crear investigando nuevas formas de decir y hacer y de transitar procesos que apunten a desarmar- desandar aquellas formas conocidas; es que vamos reconociendo-nos en lo sensible, en lo propio y en el vínculo con otro u otra. Es a partir de este vivenciar que algo del orden formal (lo sabido y aprendido) se interrumpe, para habilitar un reflexionar sobre nuestro hacer en los espacios y nuestra constante formación como futuros agentes de salud, trayendo consigo el desafío enorme de cómo abordar los espacios y desde qué lugar-es situarse para ello.

A partir de dichas vivencias hemos ido -y seguimos- construyendo un posicionamiento que se sostiene en considerar-nos sujetos sensibles en relación, desarrollando una práctica que se nutre y se funda a partir del vínculo con otros y otras.

Nuestra posición se asume en un –estar disponible- desde una mirada atenta y abierta, a aquello que pueda pasar, a lo que el otro u otra tengan para decir y para mostrar. Es preciso para ello descentralizar la mirada de supuestos y verdades absolutas, retirarnos hacia la sensibilidad propia; a una actitud abierta y flexible a que algo pase, que algo acontezca, que las formas devengan en otras.

Ello es posible por una posición ética, de responsabilidad, que reconoce la existencia de un sujeto, en tanto ser-siendo con una historia y en un contexto particular. Una ética de las formas, que se propone reflexionar y cuestionar lo cierto y lo sabido. Desde esta posición pensamos en la libertad y la potencia de los cuerpos, en la creencia de sujetos que pueden y crean desde campos de posibilidades.

El discurso ético nos hablará permanentemente no de las esencias - no cree en ellas- sino de la potencia, a saber: las acciones y las pasiones de la que algo es capaz. No lo que la cosa es, sino lo que es capaz de soportar y capaz de hacer (...) a nivel de la potencia, todo es singular. (Deleuze, 2003, p.50)

En tanto nos reconocemos profesionales de la salud, esta posición también será política. Entendemos por ello que los procesos de salud deben ser comprendidos dentro de una textura social y cultural. Una posición política entendida desde la complejidad, asume su lugar de crítica reflexiva en tanto implica la consciencia de reconocer el mundo que nos rodea y reconocernos actores y actrices inmiscuidos en él y como tal responsables, desde nuestro-s lugar-es y nuestras formas de manifestación de vida, de dirigir acciones que tiendan a la apertura de procesos de libertad y autonomía.

Entendiendo que desde esta posición se observan los discursos de los sujetos, estos no pueden ser comprendidos sino desde una estética. La estética en tanto aquello que es percibido por los sentidos, deviene en formas, se formaliza en unos ciertos lenguajes (del arte). Cada estética dicta sus propias leyes al interior de sí misma; es ella en tanto acontece en el encuentro de musicoterapia. Por lo tanto, se resiste a una codificación de mensajes o a una interpretación por parte de quien observa, solo queda, en su carácter polisémico, construir sentidos sobre ella.

La estética remite a las formas y los modos de un sujeto, mediante condiciones particulares de existencia y posibilidades de vida, de vincularse consigo mismo y con el mundo.

Desde un pensar estético, la musicoterapia propone un hacer que enlaza salud y arte. Es desde el territorio del arte desde donde se observa la salud:

La musicoterapia desarrolla un campo de conocimiento donde se vincula al Arte y la Salud. Concibe al Arte como Discurso que expresa aspectos de lo humano no expresables verbalmente; priorizando como material de estos Discursos al sonido, al cuerpo, al movimiento y sus organizaciones en tanto Discurso. (Bennardis, 2002, pág. 9)

Estas organizaciones discursivas de un sujeto son posibles de ser abordada por una práctica que soporte el devenir de las formas. Compartimos con la Lic. Leylén Martínez (2019) que:

La musicoterapia como campo de investigación, abordará aquellas organizaciones discursivas, no de una manera lineal, sino desde una metodología que pueda sustentarse en el pensamiento complejo: una mirada y análisis multidimensional (...) que pone acento en la complejidad que envuelve al sujeto y a su singularidad en el despliegue de sus relaciones. (p.23)

Sobre un vivenciar estético desde la musicoterapia

En consideración de lo anteriormente desarrollado, desde la musicoterapia ofrecemos un encuentro de vinculación con el arte, en donde cada docente pueda vivenciar el acto creativo (implicancia sonoro-corporal) desde su campo de posibilidades y desde un lugar de elección.

Creemos que es la vivencia estética que puede habilitar el espacio de musicoterapia, lo que posibilitará caminos alternativos para repensarse, crear y elegir. Entendemos la vivencia estética desde su potencia transformadora, en tanto involucra al sujeto desde lo sensible y lo transforma en ese proceso.

Desde las perspectivas de un pensar estético, es decir, arraigado en lo sensible, el encuentro de musicoterapia es una posibilidad de fundar novedosamente una forma. Una forma material (sonora-corporal), que constituya en sí misma una modificación de las subjetividades involucradas en la medida que surja como alternativa a lo que se daba [...]. (Banfi, 2015, p. 23)

La vivencia desde este lugar, genera efectos en los cuerpos, algo irrumpe en lo sabido, en lo aprendido, en lo conocido, para dar paso a una experiencia nueva, como *eso que me pasa*⁴, que me afecta, que me corre del lugar en el que estaba. Por otros sentires, otros placeres, otros miedos, otras inseguridades, otros sentidos.

Creemos importante que cada docente pueda vivenciar niveles de apertura y disponibilidad propia, y que, desde su potencia y sus propios recursos expresivos, construya formas de vinculación (consigo y con la materia sonoro-corporal) que se presenten como alternativas a las conocidas. Se propone para ello un abordaje musicoterapéutico a partir de las cual sea posible acercar otras formas de transitar los procesos educativos.

Desde una vivencia sensible del propio cuerpo y el hacer creativo desde el movimiento y el sonido, se ensayan nuevas posiciones y modos de relación. Ello puede ser considerado como

⁴ Consultar en “Capítulo 1: Experiencia y alteridad en educación” en “Experiencia y alteridad en educación” Carlos Skliar- Jorge Larrosa (comp.)

una herramienta que adopten las docentes, tal que les permita ampliar el campo de lectura de lo que acontece en los escenarios educativos e intervenir desde otros lugares.

El espacio taller que se propone entonces, se instaura en la posibilidad de potenciar un devenir de formas expresivas y vinculares de las docentes, en los diferentes escenarios escolares y principalmente en el vínculo con el alumno o alumna, que habiliten una circularidad de las formas ya conocidas, transitando por otras dimensiones estéticas y existenciales de habitar el mundo, como instancias posibles de construir su propia salud al interior de su contexto laboral.

Apuntamos a fortalecer la escucha, como aquel lugar lo suficientemente abierto, a la espera de lo venidero⁵; un “estar disponible” a lo que otro u otra tiene para convidar.

Desde la musicoterapia proponemos -un encontrarse- de otros modos, desde otros lugares, desde la simpleza, lo sensible, lo poético. Un mirar que reconozca los afectos, la presencia de otro u otra, su existencia⁶. Proponemos ensayar una mirada abierta, expandida, con todos los sentidos implicados, no simplificadora. Quizá también una forma respetuosa, participativa, sensible de habitar y construir el mundo.

Para ello será necesario una apertura, una disposición de las docentes, abordar- descubrir- investigar la propia sensibilidad, potencias, fortalezas y por qué no debilidades. El encuentro con la música y el movimiento, con los sonidos y los cuerpos que aquí proponemos, es pensado como potencia de transformación, de movilización, de sí misma y en relación a otro-as.

⁵ “Lo venidero gusta del porvenir, saborea la alegría de la potencia. Lo venidero no alude a algo futuro, acontece como hendidura que espera en el presente [...]” (Percia,2011,p.19)

⁶ Existencia como presencialidad de cuerpos. Existencia, un hacerse presente a otros-as, con nuestras debilidades, potencias, sensibilidades, historias. Existencias que requieren de nuestra atención , escucha y mirada, de nuestra disponibilidad y apertura (Skliar,2019)

2.3. Marco institucional

La propuesta de intervención apunta a la apertura de un Taller de Musicoterapia destinado a las y los docentes de sala de la Institución de Educación Inicial Jardín de Infantes N° 69 “Simón Bolívar” de Teodelina, Departamento General López, Santa Fe.

Dicha población docente comprende edades entre 30 y 55 años y la mayoría de ellas con una antigüedad de más de 20 años de trayectoria docente en la institución, avaladas en su rol por la Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 12958, el Digesto de Educación Inicial Decreto N° 4340 y por el DECRETO N° 3029/12 “Sistema único de Reglamentación de la carrera docente”.

Como mencionábamos en párrafos anteriores, la institución es única en su nivel en la localidad y tiene 38 años de antigüedad.

Su sede se encuentra ubicada en calle Sarmiento N° 225, entre 25 de mayo y Belgrano. Si bien en sus comienzos no contaba con un espacio propio, en el año 2016 se inauguró su nuevo edificio.

Su gestión es de carácter público y estatal, perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y está regida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N°12.958. Su modalidad es nucleada entre ámbito urbano y rural, contando con el servicio en tres (3) anexos en escuelas rurales del distrito Teodelina.

La misma traza vínculos interinstitucionales e intersectoriales con diversas instituciones y áreas que forman parte del contexto local:

a) reconocemos que el Jardín de Infantes realiza un abordaje interinstitucional junto con la Escuela Especial N° 2103 “René Favaloro” de la localidad. Dicho abordaje se basa en el

Proyecto de Integración Interinstitucional dispuesto por la provincia de Santa Fe y bajo los objetivos de la Ley Nacional de Educación N° 26206, que dice:

...Que en los términos del Artículo 11° de la Ley Nacional de Educación N° 26206, los objetivos de ésta se ordenan a asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (conf. inc. a), garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (conf. inc. e), asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (conf. inc. f) y brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (conf. inc. n), entre otras. (Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, Decreto 2703, Santa Fe)

b) identificamos un abordaje intersectorial junto con el área de ACCIÓN SOCIAL de la Comuna de Teodelina. La misma interviene, en última instancia, a partir de aquellos casos de inasistencia repetitiva, principalmente en las salas de 4 y 5 años, luego que las docentes consulten con las familias y que la ausencia de los y las niñas siga persistiendo.

c) Jardín de Infantes realiza un abordaje en conjunto con una Psicóloga del gabinete interdisciplinario comunal, que a su vez se desempeña como agente de salud en el Hospital S.A.M.Co de la localidad.

La organización institucional es acorde a lo enmarcado por la ley, contando con el siguiente equipo de trabajo:

- Doce (12) docentes de nivel inicial: 10 en sede y 2 que itineran en los anexos rurales
- Un (1) Profesor de Educación Física
- Un (1) Profesor de Música (comparte horas con escuela primaria de ámbito urbano y rural)
- Equipo directivo (Directora y Vicedirectora)
- Dos (2) Asistentes Escolares (porterías)

La población infantil se constituye con niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad, conformando un total de 207 alumnos y alumnas entre el ámbito urbano y rural.

2.4 Propósitos u Objetivos

Propósito general

Construir un taller de musicoterapia enfocado en potenciar las formas expresivas y vinculares de las docentes de la Institución de Educación Inicial Jardín de Infantes N° 69 “Simón Bolívar” de Teodelina, Departamento General López, Santa Fe.

Propósitos específicos

- Contribuir a acompañar a las docentes en su re-conocimiento del propio cuerpo, a través de improvisaciones y juegos, como una instancia de salud que permita descubrir y valorar las posibilidades propias y de las de otro/as.
- Favorecer la experiencia de vivencias sensibles que permitan la construcción de nuevas formas expresivas y que las mismas puedan ser trasladadas a otros espacios.
- Favorecer la construcción de nuevas formas de tejer redes vinculares que contribuyan a la contención y el intercambio reflexivos entre las docentes.
- Habilitar un espacio en donde se puedan ensayar diversas formas de existencia en relación a sí mismas/os y otras/os

2.5 Componentes o resultados

Para poder llevar a cabo la propuesta de intervención es importante mencionar cuales son los componentes necesarios, estos son: la institución Jardín de Infantes N°69 “Simón Bolívar”, el grupo de docentes para quienes este proyecto va dirigido y la profesional musicoterapeuta que coordinara el taller.

Resultados esperados del taller:

- Que las docentes puedan vivenciar instancias creativas que permitan descubrir nuevas formas expresivas y vinculares.
- Se pueda generar un intercambio reflexivo sobre el hacer en el aula y lo trabajado en el taller.
- Que el espacio de musicoterapia impulse otras formas de transitar y habitar la escuela.
- Que se puedan construir nuevos sentidos en la práctica educativa a partir de lo abordado en taller.
- Que el espacio de musicoterapia sea un espacio de contención y acompañamiento, desde el respeto y la escucha.

3. Acciones a Realizar

El proyecto se sostendrá a partir de una serie de acciones a realizar que nombraremos a continuación:

Acción 1: Se presenta el proyecto al equipo directivo de la institución, con el fin de que sea evaluado y flexible a posibles cambios.

Acción 2: De ser aprobado el proyecto, se pide permiso para poder transitar por la reunión plenaria en donde las docentes evalúan, reflexionan e intercambian ideas en relación a la institución, con el objetivo de presentar el proyecto y comentar sus objetivos y actividades.

Acción 3: Se plantea una reunión con la psicóloga que trabaja en la institución, con el fin de acercar el proyecto e intercambiar reflexiones y procesos realizados a modo de trabajar en objetivos y metas en común.

Acción 4: En esta instancia se da comienzo al espacio de musicoterapia. Se presenta el encuadre que consideramos necesario para un mejor desarrollo del taller. Se parte de la idea de un encuadre a partir de aclarar ciertos objetivos:

- El taller es de modalidad abierta por lo que cada quien es libre de asistir o no y también por la posibilidad que dicho encuadre tome otra forma en función de los intereses de las docentes y de lo que pueda emerger en el espacio.
- Se intentará la conformación de un grupo que en lo posible sea estable con el fin de poder generar procesos grupales a lo largo de la duración del taller.
- Dentro de esta acción se comprende diferentes encuentros durante un periodo determinado de tiempo en donde se desarrollarán tres grandes momentos que pretenden ser generales:

Momento I: Instancia inicial en la cual se trabajará lo senso-perceptivo y la disponibilidad corporal en el momento presente, un registro de la respiración a modo de descontracturar tensiones y reconocerse en el espacio consigo y con las compañeras.

Momento II: actividades, juegos, improvisación libre y pautada que habilite un circular por diferentes posiciones en la composición. Uso de la voz a modo de investigación sonora, de canto singular y colectivo. Exploración de nuevas formas de vincularse con las compañeras.

Momento III: Momento de reflexión dando lugar a la palabra. Preguntas disparadoras: ¿Aparecen diferencias en los modos de estar en relación al momento de inicio del espacio en ese día? ¿Se puede vincular algo de lo que acontece en el espacio de musicoterapia con lo que sucede en el aula? ¿Algo de lo trabajado en el taller repercutió en las propias formas de estar-siendo en el mundo?

Acción 5: Se construye un documento en conjunto con las docentes que contenga un registro de análisis y lecturas realizadas en cada encuentro de taller.

Acción 6: Se da lugar a participar de una reunión de cierre con las docentes, el equipo directivo y la psicóloga en donde se intercambien reflexiones, lecturas, reconocimientos de los procesos singulares y grupales, comentarios, objetivaciones del taller, las posibilidades o no de abducción de lo vivenciado en el taller al espacio áulico.

4. Determinación de plazos o cronograma

La intervención tendrá lugar entre los meses febrero, marzo, abril, junio, agosto y septiembre, teniendo una interrupción en el mes de julio por vacaciones, luego se retoma en el mes de agosto. Su frecuencia será mensual con la posibilidad de que en algún mes sea quincenal; por otro lado, cada encuentro tendrá una duración dos 2 horas y media. Es preciso aclarar que este cronograma está sujeto a cambios debido a la maleabilidad que puede adquirir el proyecto.

| MESES | FEBRERO | MARZO | ABRIL | MAYO | JUNIO | AGOSTO | SEPT. |
|----------|---------|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| ACCIONES | | | | | | | |
| ACCIÓN 1 | | | | | | | |
| ACCIÓN 2 | | | | | | | |
| ACCIÓN 3 | | | | | | | |
| ACCIÓN 4 | | | | | | | |
| ACCIÓN 5 | | | | | | | |
| ACCIÓN 6 | | | | | | | |

5. Determinación de recursos necesarios

Para que la propuesta de intervención se lleve a cabo es necesario contar con ciertos recursos que en relación a las acciones a desarrollar ocuparán una función esencial para el despliegue del proyecto.

En primer lugar, será necesario contar con un/a Lic. En musicoterapia que será quien planifique y coordine el taller, contando con una disposición y competencia necesaria para realizar lecturas, intervenir y acompañar en los procesos de salud de las participantes del taller.

Además, serán necesarios recursos meramente materiales, que en principio, al tratarse de una propuesta abierta y flexible no son definidos y cerrados en su totalidad, sino que pueden ir cambiando en paralelo a la propuesta. No obstante, a continuación, nombraremos algunos de los recursos que creemos que pueden ser necesarios:

- Espacio físico amplio que pueda albergar a por lo menos 11 personas, en donde se puedan realizar las actividades y posibilite el desplazamiento corporal por el espacio.
- Equipo de sonido
- Soporte de grabación (celular o grabadora) para registro de los encuentros
- Micrófono
- Instrumentos musicales melódicos y rítmicos
- Sorbetes (para actividades y ejercicios vocales)
- Colchonetas y esferas aerodinámicas
- Pizarrón y tiza

6. Factores Externos Condicionantes para el Logro de los Resultados

Es posible que en el proceso de acción de la propuesta puedan aparecer dificultades, limitaciones que condicionen el desenvolvimiento de la misma, por lo que consideramos necesario posicionarnos en un a priori en este caso, a modo de prevenir los posibles condicionantes y así poder encontrarnos con herramientas necesarias para solucionarlos.

A continuación, se mencionarán los posibles factores condicionantes:

- Dificultades en la convocatoria, es decir, que las docentes no se sientan convocadas a participar.
- Compromiso de las docentes de ser responsables de sus procesos.
- Dificultades en la conformación y sostén del grupo debido a faltas en algunos encuentros y/o ausencia de pertinencia al grupo.
- Ausencia de espacio físico y recursos materiales necesarios para el desarrollo del taller.

7. Evaluación del Proyecto

Consideramos imprescindible la evaluación del presente Proyecto de intervención, ya que será inherente al proceso de intervención. Entendemos a esta instancia como necesaria para poder identificar aquello que pueda acontecer, y que posiblemente influya en la modificación de algunas estrategias de trabajo. La misma nos habilita a re-pensar, también, los propósitos del proyecto, a medida que los hechos tengan lugar. En esta etapa también se estará evaluando la viabilidad del proyecto pensado desde un principio. Se tendrán en cuenta las opiniones, sugerencias, sentires, gustos e intereses de las docentes participes en todos los momentos de evaluación del proyecto.

Por lo tanto, la metodología evaluativa constara de diferentes momentos:

Primer momento: en esta instancia se evaluarán los resultados de las entrevistas realizadas a las docentes, equipo directivo, los discursos que emergen de él, identificando demandas que precisen alguna acción concreta.

Segundo momento: está vinculado al inicio del espacio de musicoterapia y los posteriores talleres. En esa instancia se considerará lo que se muestre en el espacio, en relación a los objetivos personales y grupales, demandas, permitiendo re-pensar estrategias de trabajo de modo que las docentes puedan tener herramientas a la hora de intervenir en el aula. Es por esta razón que el espacio será inherente a lo que emerja en los escenarios áulicos.

Considerando el inicio del espacio-taller dentro de esta instancia evaluativa se tendrá en cuenta, por un lado, la conformación del grupo (quienes los conforman), gustos e intereses personales y grupales, si tuvieron alguna experiencia de participación de un taller con estas características, si tienen algún acercamiento o no a los discursos del arte, si participan de algún

taller que implique procesos creativos; considerando a las docentes como participantes activas del proceso de evaluación.

Dentro de este segundo momento, en lo que respecta al espacio de la especificidad, se consideran la evaluación en 3 niveles:

Nivel de proceso singular:

- Reconocimiento de la disposición corporal a lo largo de los talleres: ¿Aparecen diferencias entre los distintos momentos del taller? ¿Aparecen diferencias en la disposición y reconocimiento corporal entre el espacio-taller y el escenario áulico? ¿Cómo se encuentran corporalmente al momento del espacio-taller?
- El sujeto-docente: ¿accede a las propuestas de la musicoterapeuta? ¿Compone desde el sonido? ¿Compone desde el movimiento? ¿Realiza propuestas sonoro-corporales? ¿Se dispone al juego? ¿Investiga otras formas de comunicación y expresión a partir de la improvisación y el movimiento? ¿Investiga la coordinación de grupo desde los discursos del arte? ¿Cuáles son las potencias que se descubren? ¿Existe un reconocimiento de las limitaciones?
- Participación en el momento de reflexión: Si hay reconocimiento de lo sucedido en el taller, posibilidades de verbalizar las emociones y sentimientos, posibilidades de reflexionar cómo se siente en el momento taller y en el escenario áulico. En este último caso, ¿es posible pensar en abducir lo que se vivencia en el espacio-taller, en cuanto a formas comunicativas y de expresión, al escenario áulico? Lo acontecido en el taller ¿habilita otras formas de leer lo que sucede en el aula con respecto a los procesos grupales y singulares? ¿Habilita a pensar estrategias desde un lugar sensible? ¿El espacio-taller brinda herramientas que ayuden a pensar en la propia salud en los diferentes escenarios educativos?

- Apropriación del encuadre: compromiso con el espacio, asistencia.
- Relación docentes-musicoterapeuta: ¿cómo y desde que lugares se logra la

interacción con cada una/o y en lo grupal? ¿Existe una confianza a modo que genere seguridad? ¿Se genera un vínculo que permita acompañar los procesos singulares de vivencia sensible y afectiva?

Nivel de procesos grupales:

- Conformación de grupo. Si bien las docentes ya se conocen entre sí y conforman un grupo de trabajo: ¿Cómo es generar un grupo desde lo sonoro-corporal? ¿Cuáles son las diferencias entre la conformación de un grupo en el espacio-taller y el grupo ya establecido en el trabajo? ¿Existen niveles de pertinencia/pertenencia?

- Redes vinculares: las nuevas formas de vinculación propuestas por el espacio-taller: ¿Genera otra forma de acercamiento a las compañeras de trabajo? ¿Habilita otras formas de pensar e intervenir en las distintas situaciones que se presenten?

Nivel de lo institucional

- Si hubo reuniones reflexivas sobre lo que sucede en el espacio-taller de musicoterapia y si se puede pensar en posibles articulaciones en relación al escenario áulico.

En el **tercer momento** de instancia evaluativa se pondrá el foco en evaluar los resultados alcanzados. Si los propósitos específicos fueron alcanzados o no y si hubo cambios en los propósitos de trabajo en concordancia con lo emergente en el espacio. En esta instancia es de especial importancia considerar las opiniones de todas las personas que fueron parte del proyecto, musicoterapeuta, equipo directivo y docentes como actrices principales en este proceso de promocionar salud dentro de la institución educativa, con el fin de reunir insumos que hagan a la transformación de la propuesta.

8. Palabras finales

A lo largo de este escrito intentamos visibilizar una situación problemática de la que poco se habla y en respuesta a ello, una propuesta de intervención concreta desde la especificidad que nos compete, la musicoterapia.

La complejidad de los procesos educativos, el rol social del ser docente, los objetivos y metas a cumplir, exige con urgencia un abordaje que posibilite un espacio de trabajo que haga foco en la contención y vivencia sensible de las docentes, que dé lugar a otras formas de habitar la escuela, desde procesos creativos y reflexivos.

Creemos que desde allí es posible generar un espacio de trabajo saludable y de vivencias significativas y creativas que permitan descubrir nuevas formas expresivas y vinculares, como así también transitar instancias de re-conocimiento, de nuevos encuentros en lo grupal y la construcción de nuevos sentidos sobre la práctica educativa.

Hemos intentado acercar la posibilidad de adentrarnos en el desafío de hacernos preguntas, como aquello que hace posible el camino hacia la transformación. Preguntarnos sobre ese otro u otra, de situaciones, de historias y de experiencias diferentes y sobre todo preguntarnos sobre las formas de habitar y transitar los espacios, desde qué lugares y cómo. Aventurarnos a desandar caminos conocidos para transitar otros, dejar la puerta abierta para encontrarnos con lo hondo de lo que somos y de lo que podemos ser, para descubrir que son posibles otros modos de existir, de sentir, de vivir.

9. Referencias Bibliográficas

Achilli, E. L. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor

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

Bennardis, M. J. (2002). De la Dimensión y de la Forma. La Vivencia Estética y un posible Reflejo en el Lenguaje Verbal. Rosario: Universidad Abierta Interamericana

Casanova, G.-K. G. (2013). El gesto y la huella. Una poética de la experiencia corporal. Rosario: Editorial "Las Martas".

Decreto n° 3029/12-Texto actualizado. Sistema único de reglamentación de la carrera docente. (s.f.). Obtenido de <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Decreto-3029.pdf>

Deleuze, G. (2003). En medio de Spinoza. Buenos Aires: Cactus.

Devesa, A. N. (2011). Musicoterapia de Improvisación vocal en prevención para docentes. Congreso Argentino de Musicoterapia. Prácticas, realidades, ecos y resonancias.

Duschatzky, Laura; Skliar, Carlos Bernardo; Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales; Universidad La Salle; Educação, Ciência e Cultura; 19; 1; 7-2014; 9-22

Freire, P. (2000). Pedagogía del oprimido. Madrid, España: siglo veintiuno de españa editores.

Gauna, G. (2005). Lo violento en sus versiones sociales. En G. Gauna, Del arte, ante la violencia. La musicoterapia en su estudio clínico, ante la percepción de lo violento en la educación y la transmisión cultural. (págs. 51-97). Buenos Aires: Nueva Generación.

Gauna, G. (2009). El musicoterapeuta y su trabajo en instituciones educativas. En G. Gauna, A. Giacobone, L. Licastro & P. Ximena, Diagnóstico y abordaje musicoterapéutico en la infancia y la niñez. La musicoterapia en los actuales contextos de la salud y la educación. La clínica con niños (págs. 235-253). Buenos Aires: Koyatun Editorial.

Hirtz, Y. E. (2016). Construcciones de Sentido sobre Promoción de la Salud en Musicoterapia. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.

Onorio, A. (2012). Musicoterapia social. Alternativa emancipadora de promoción de salud. Musicoterapia en centros educativos y espacios comunitarios. Buenos aires: Taller cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

La niñez en la mirada (2020). Proyecto institucional. Jardín de Infantes n°69 "Simón Bolívar" localidad de Teodelina, Santa Fe, Argentina.

Ley de Educación Nacional n° 26.206. (s.f.). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Maeyaert, A. (2015). Del derecho de ser oído. La musicoterapia como territorio de ejercicio de derecho. Análisis de una experiencia con adolescentes en situación de calle. Rosario: Universidad Abierta Interamericana.

Maldonado, C. (2015). Discursos y devenires de una práctica: de la posibilidad de construir un posicionamiento en musicoterapia que sostenga un hacer en musicoterapia en el campo de la promoción en salud. Rosario: Universidad Abierta Interamericana

Martinez, L. (2019). Entre la educación y la promoción en salud. Un abordaje musicoterapéutico centrado en lo corporal, desde un marco grupal con niñas y niños de una escuela especial de la ciudad de Rosario. Trabajo final de grado: Lic. En Musicoterapia. UAI

Rodriguez Espada, G. (2016). Pensamiento Estético en Musicoterapia. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. [En línea] Orientación y Sociedad, 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Skliar, C. (2019). Pedagogías de las diferencias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: noeduc. .

Skliar, C., & Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Percia, M. (2011). Inconformidad. arte política psicoanálisis. Lanús: Ediciones La Cebra.

Televisión Pública (13 abril, 2019). ¿Qué abarca la tarea docente? Caminos de Tiza. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Rjf1zEK_Cvs