



“COMO ANDAMIO”

Las intervenciones en musicoterapia como dispositivo de “andamiaje” del proceso de estructuración subjetiva de un niño ciego



Figura 1: Sin título Pablo Insurrealde.

Autora: MT Alejandra Cañoni

Tutor: Lic. Gustavo Rodríguez Espada

Licenciatura en Musicoterapia

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Octubre de 2020

RESUMEN

Este escrito aborda las intervenciones musicoterapéuticas con un niño ciego en una escuela de educación especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Se trata de visibilizar, problematizar e interrogar los recursos utilizados en dicho proceso, observando y analizando los efectos de este recorrido en el discurso sonoro creado por el niño. Este trabajo también posibilita recorrer algunos conceptos centrales del proceso de estructuración subjetiva en la niñez teniendo en cuenta las características específicas derivadas de la ceguera.

PALABRAS CLAVES

Musicoterapia-infancia-ceguera-intervenciones-educación-salud

AGRADECIMIENTOS

A Juan por su música, su alegría en este camino sinuoso que es el crecer y a su familia, especialmente a Mirella, su mamá. Por la confianza en lo que estábamos haciendo.

Gustavo Rodríguez Espada, mi tutor en este trabajo y ex compañero de la Usal. Gracias por tu incansable aliento y paciencia.

Ximena Perea y Alina Gullco de UAI por alojarme en la Universidad y por la generosa invitación a compartir experiencias y reflexiones.

A los compañeros de 4to año de UAI (Deto, Pablo, Chucho, Ángel, Vicky y Florencia), por acompañarme, enriquecer mi perspectiva y hacerme sentir parte del grupo.

A Betina Tagliani y Melina Rigoni, por su mirada amorosa y rigurosa hacia mis escritos.

A María Fernanda Carloni y María Cecilia Fernandes, directora y ex directora de la Escuela “Santa Cecilia”. Por la confianza en mi trabajo y el aliento constante.

A todo el equipo de la Escuela Especial N° 33 que siempre busca crecer.

A mis ex compañeras de la Usal, Lilia Moyano y Susana Schaer, porque escucharon con interés y aportaron su mirada en algunos tramos del trabajo.

A Viviana Escanes por colaborar en que este trabajo fuera claro y organizado metodológicamente.

A Graciela Jasiner, mi analista, que acompañó y sostuvo el oleaje de mi deseo.

A Laura Laiguera, mi hija. Porque terminar este tramo de mi formación representó otro pilar en las bases de su crecimiento.

ÍNDICE	Página
Resumen.....	2
Agradecimientos.....	3
Introducción.....	7
Justificación.....	8
I- Capítulo Primero: Conociendo a Juan.....	15
1.1 El trayecto de Juan en la escuela.....	15
1.2 Como andamio.....	19
II- Capítulo Segundo: Los andamios teóricos relacionados con la discapacidad visual	21
2.1 Infancias y ceguera.....	21
2.1.1 Acerca de la percepción y los sentidos.....	22
2.1.2 Acerca de la construcción del tiempo y el espacio.....	25
2.2 ¿Qué dificultades supone la ceguera?.....	26
2.5 Sobre las estereotipias.....	29
2.6 El bebé con diagnóstico de ceguera: similitudes con el Trastorno del Espectro Autista.....	30
III Capítulo Tercero: Andamios teóricos sobre la creación y el juego.....	33
3.1 Acerca del dispositivo.....	33
3.2 El jugar y la improvisación musical.....	34
3.3 Los instantes de canciones.....	35
IV Capítulo Cuarto: Las prácticas de intervención en Musicoterapia.....	37
4.1 Viñeta 1: El alojamiento.....	40
4.2 Viñeta 2: Explorar para jugar.....	40
4.3 Viñeta 3: “El ino ino”	41
4.4 Viñeta 4: Entrar en juego.....	42
4.5 Viñeta 5: Las grabaciones.....	44
4.6 Viñeta 6: La enseñanza como herramienta de intervención.....	45
4.7 Viñeta 7: Los finales y los bordes.....	47
4.8 Viñeta 8: Otros bordes.....	48
4.9 Viñeta 9: La canción como un continente.....	49
4.10 Viñeta 10: “Lo que llega sin avisar”	49

4.11 Viñeta 11: “La casacanción”	50
4.12 Viñeta 12: “Contar una historia”	52
4.13 Viñeta 13: “La percepción del malestar”	52
4.14 Viñeta 14: “Los otros en las canciones”	53
4.15 Viñeta 15: “¿De quién se trata?”	54

V- Capítulo Quinto: “Abrir la trama para observar”

5.1 De la materia sonora.....	56
5.1.1 Forma.....	56
5.1.2 Tonalidad.....	58
5.1.3 Letras.....	59
5.1.4 Duración.....	60
5.1.5 Finales.....	61
5.1.6 Armonía.....	63
5.1.7 Instrumentos.....	63
5.1.8 Voz.....	63
5.2 De lo corporal- espacial.....	66
5.3 De lo social – grupal.....	66

V- Capítulo Sexto: De la percepción de la Musicoterapeuta.....

6.1 Intervenciones de alojamiento.....	70
6.2 Intervenciones de registro e historización.....	70
6.3 Intervenciones musicales.....	72
6.4 Intervenciones educativas.....	72
6.5 Intervenciones psicodramáticas/teatrales.....	73
6.6 Intervenciones interpretativas/puntuaciones/aclaraciones/señalamientos.....	73
6.7 Intervenciones que habilitaron el lazo con los otros.....	74
6.8 Últimas intervenciones que propiciaron el proceso de “desandamiaje”	74
6.9 Los efectos de las intervenciones.....	75
Conclusiones.....	77
Bibliografía.....	81

Figuras

Figura 1 Insurrealde, P. Sin título.

Figura 2 Gibbons, Alison. Postmodernism Is Dead. (674x506) What Comes Next - Postmodern Painting. En: <https://paintingvalley.com/postmodern-painting#postmodern-painting-25.jpg>. Fecha de captura: 04/06/2020

Gráfico y tablas

Gráfico nº 1: Proceso de desarrollo de Juan y acontecimientos principales. Años 2007-2019.....	17
Tabla nº 1: Grabaciones de Juan por CD según tiempo de duración. Años 2013 y 2014.....	45
Tabla nº 2: Grabaciones de Juan por CD según tiempo de duración. Años 2015 y 2016.....	47
Tabla nº 3: Grabaciones de Juan por CD. Años 2017 y 2018.....	51
Tabla nº 4: Grabaciones de Juan por CD. Año 2019.....	55
Tabla nº 5: Análisis de la dimensión sonora según forma. Años 2012-2019.....	57
Tabla nº 6: Análisis de la dimensión sonora según tonalidad. Años 2012-2019.....	58
Tabla nº 7: Análisis de la dimensión sonora según letra. Años 2012-2019.....	59
Tabla nº 8: Análisis de la dimensión sonora según duración. Años 2012-2019.....	58
Tabla nº 9: Análisis de la dimensión sonora según finales. Años 2012-2019.....	62
Tabla nº 10: Análisis de la dimensión sonora según armonía. Años 2012-2019.....	63
Tabla nº 11: Análisis de la dimensión sonora según instrumentos. Años 2012-2019.....	64
Tabla nº 12: Análisis de la dimensión sonora según voz. Años 2012-2019.....	65
Tabla nº 13: Relación de acontecimientos según intervenciones. Años 2007-2012.....	67
Tabla nº 14: Relación de acontecimientos según intervenciones. Años 2013-2016.....	69
Tabla nº 15: Relación de acontecimientos según intervenciones. Años 2017-2019.....	71

Anexo

Tabla nº 16: Relación de acontecimientos con variables de la materia sonora.....	84
Videos.....	86
Canciones.....	86

Tabla nº 17: Relación de las unidades de análisis (CD) con los ejes semánticos: materia sonora, corporal-espacial, lo social-grupal y la percepción del Musicoterapeuta), durante el proceso realizado

INTRODUCCIÓN

“Venimos al mundo, a la lengua, a un país, a una ciudad. Con suerte a algo parecido a un hogar, una familia, un regazo, empujados por quimeras, promesas e ilusiones de otros, a enfrentarnos con esa superficie pulida en la que deberíamos encontrarnos. Puede ser la superficie de los ojos acuosos que nos miran, nos espeja. No del todo, algo caerá siempre por fuera del espejo.”

(Élida E. Fernández, 2015)

El objetivo de este trabajo fue indagar acerca del dispositivo de Musicoterapia y los recursos utilizados en la construcción de un “andamiaje” que sostuvo y apuntaló el proceso de estructuración subjetiva de este niño en particular.

Juan, nacido con una condición orgánica relacionada con la visión (hipoplasia del nervio óptico, nistagmus e hipermetropía), en sus primeros años fue diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

La Escuela de Educación Especial n° 33 “Santa Cecilia”, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, especializada en la atención de niños y niñas ciegos o con baja visión, recibió a Juan y su familia a los 2 años.

El equipo interdisciplinario escolar realizó un trabajo con la familia y con el niño, proponiéndole diferentes instancias de atención para la entrada a la escolarización.

Se considera que la propuesta musicoterapéutica llevada a cabo a través de encuentros musicales individuales y grupales, logró apuntalar su proceso de constitución subjetiva que le permitió relacionarse con su entorno con mayor flexibilidad. A partir de dicho proceso, Juan pudo comenzar a enlazarse con sus pares, aceptar normas institucionales del espacio escolar grupal y abandonar alguna de sus estereotipias, dirigiéndose hacia los contenidos ofrecidos por sus maestros con mayor flexibilidad y disfrute. Entre los años 2012 y 2018, el dispositivo musicoterapéutico le ofreció a Juan una red de mirada y de escucha que sostuvo, contuvo y ayudó a anudar algunos hilos que, por la complejidad de los avatares de sus primeros tiempos, quedaron sueltos o *desenganchados*.

Si bien el marco institucional en el que se desarrolló este proceso musicoterapéutico fue educativo, en el caso de niños con el mismo diagnóstico que llegan a la escuela especial, el

modo de abordaje y las intervenciones realizadas fueron flexibilizando el campo meramente pedagógico para entrar en un territorio educativo- terapéutico.

En el año 2018, Juan y su familia autorizaron a que se pudiera utilizar el repertorio de sus canciones para este trabajo de investigación. El audio que podrán escuchar a continuación fue grabado por él durante uno de los encuentros.

Autorización de Juan

La infancia es un tiempo y espacio privilegiado en el que la posibilidad del acontecimiento de jugar se va entramando lo social con lo individual, se aprenden las reglas de juego, se ingresa en la historia y la cultura al mismo tiempo que se gesta la voz propia. Desde el comienzo, el posicionamiento ético y estético asumido fue posibilitar la emergencia y el sostenimiento del deseo de este niño teniendo en cuenta su singularidad.

Se puede considerar que el trabajo realizado propició, habilitó, dejó huellas, marcas, rastros en un tiempo y un espacio de escucha privilegiados que posibilitó el despliegue del discurso sonoro-corporal del niño. Juan hoy está causado por lo que desea. Se lo puede observar tocar el piano con gran pasión y perseverancia, estudiando enlazado con los demás, y enfrentándose a nuevos desafíos.

JUSTIFICACIÓN

Acerca del tema:

Las intervenciones en Musicoterapia como un dispositivo de “andamiaje” del proceso de estructuración subjetiva de un niño ciego, en una escuela de educación especial, diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Se pretende aportar estrategias específicas de la Musicoterapia para el trabajo con niños ciegos con diagnóstico temprano de TGD o TEA. A partir del análisis del discurso sonoro producido por este niño y la Musicoterapeuta, se registraron las intervenciones y técnicas realizadas que “andamiaron” el proceso de constitución subjetiva, posibilitaron su integración a la dinámica grupal y favorecieron la creación de nuevas instancias de lazo social.

Cabe aclarar que la mamá de Juan, luego de recibir la primera producción de canciones creadas por el niño, comentó con gran satisfacción que creía que esta producción sería muy útil para congresos. Este comentario, que ya tiene varios años, retorna con fuerza al escribir

el trabajo. Algo se estaba constituyendo allí que posibilitó estas palabras y fue parte de los andamios construidos en el camino. A su vez, en uno de estos años transitados, la madre trajo como regalo para un día del maestro una alfombra construida con retazos de tela anudados en una trama de plástico cuadriculada. La estructuración subjetiva implica el anudamiento simbólico a una red discursiva. Durante el tiempo de trabajo con Juan se anudaron varias cosas. La mamá, en ese acto, logró anudar hilos sueltos y ofreció este tejido como regalo. Juan también lo hizo en cada encuentro de Musicoterapia con sus canciones. Logró anudar su sonido desorganizado y frágil para transformarlo en un discurso sonoro singular, potente y entramado a los demás.

Antecedentes

Se tomaron como referencia tesis y artículos académicos sobre Musicoterapia que abordan el tema de la infancia, la educación especial y la ceguera de distintas casas de estudios y trabajos realizados en diferentes áreas sobre la discapacidad visual que aportan información sobre el proceso de estructuración subjetiva en la infancia de un niño con ceguera.

El primer trabajo que se considera como antecedente es el de la Licenciada en Musicoterapia Camila Langan, realizada en la Universidad Abierta Interamericana en el año 2013, que denominó “Sobre la función de la Musicoterapia en la escuela especial: un entramado educativo-terapéutico”. En dicho texto, la autora alude a la importancia de la Musicoterapia en la escuela especial ya que posibilita trabajar aportando recursos y estrategias que contribuyen a la mixtura entre el ámbito de la educación y la salud. El musicoterapeuta, con su escucha particular, abre espacios a despliegues discursivos singulares, flexibiliza sus objetivos y el encuadre, con apertura a las distintas estéticas. Coincidimos con su análisis cuando menciona que este modo de intervención en la escuela especial le garantiza al niño o niña “...un lugar de protagonismo que le posibilita el despliegue de sus propios recursos, los cuales se reforzarán y ampliarán a través de la relación vincular con el otro (MT), con el otro grupo, colectivo sonoro, (...) pasando así a ocupar un lugar de apropiación, un lugar discursivo”. (Langan, 2013, p: 38).

Camila plantea que el posicionamiento de los musicoterapeutas ejerciendo el rol de profesor es una buena oportunidad para que puedan ejercer su función y generar cambios tanto en los individuos como en las instituciones en las que trabajan.

Langan (2013) afirma:

Aún en el caso de estar cumpliendo una función docente, los musicoterapeutas entramos a escena con la impronta y el posicionamiento ético-estético de la Musicoterapia, es decir, abiertos a las distintas estéticas, alojando espacios que habiliten el despliegue discursivo, flexibles en nuestra función, en los objetivos y en el encuadre, habilitándonos, posicionándonos como agente de salud, como un agente de cambio, con una escucha particular. (Langan, 2013, p: 12)

Langan cita a Jerusalinsky y a Papalia para seguir justificando el entramado educativo terapéutico como una necesidad.

Considerando el aprendizaje en relación con la salud, este proceso puede ser abordado terapéuticamente desde la escuela. Se deduce entonces que el educador de las materias curriculares especiales debe contar además con una formación comprometida con la salud, y que el profesional terapeuta debe saber de los contenidos de enseñanza. No es interferencia impertinente de campos y funciones, sólo un reconocimiento inevitable entrecruzamiento. (Langan, 2013, p. 46)

El siguiente antecedente es la Tesis de Grado de Carolina Pollastri (2005) realizada en la Universidad del Salvador. En “La interacción còrporo-sonora-musical y verbal en el niño ciego y con autismo infantil”, la autora investiga el caso clínico de un niño ciego de 6 años que concurre a un Centro Educativo Terapéutico y que es diagnosticado con autismo.

Compartimos con ella su inquietud por observar y analizar los procedimientos musicoterapéuticos utilizados durante el tratamiento tanto grupal como individual. Luego de describir el proceso realizado con su paciente durante dos años, ella se pregunta si el diagnóstico de autismo realizado en los primeros tiempos por un psiquiatra no habrá sido equivocado. “... ¿es posible que Leandro no sea autista y sólo desarrolló rasgos similares a dicha patología a causa de una deprivación sensorial, en este caso lo visual?”. (Pollastri, 2005, p.95)

Coincidimos cuando sostiene que un diagnóstico temprano de autismo puede facilitar la atención de ese niño, pero a su vez estigmatiza, deja fijado a un nombre sin tener en cuenta que no existen estados estancos, que puede ser una expresión momentánea de un niño que se está armando como sujeto. Que lo que le sucede está relacionado con su historia, con el vínculo singular que se estableció con la madre y el padre u otros miembros de su entorno, por los acontecimientos azarosos, el medio ambiente, el estado emocional de la pareja parental, del grado de sostén ambiental de toda la familia, ocurridos en su crecimiento y por la condición del organismo, en este caso la ceguera, que influye directamente en su modo de relacionarse con lo que lo rodea.

Ser etiquetado precozmente como autista o con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) sin conocer los motivos por los cuales este niño así se expresa es un grave peligro ya que, como son clasificaciones utilizadas desde el DSM IV o V, se alude a causas biológicas y por lo tanto posibles de tratar psicofarmacológicamente. Así se deja de escuchar al niño y se lo medica cada vez desde más temprano. “En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz” (Untoiglich, 2013).

También, Carolina Pollastri en su conclusión afirma que el tratamiento musicoterapéutico estimuló no sólo la interacción significativa, sino también el desarrollo de las áreas: sensorial, cognitiva, comunicación y socio afectiva, a través del abordaje corporal-sonoro-musical y verbal-musical incluidos en un encuadre musicoterapéutico. A su vez, consideró que el modelo improvisacional fue efectivo en dicho tratamiento.

Si bien cada caso es singular y el modo de leer los acontecimientos puede revelar distinto posicionamiento teórico, coincidimos en que el dispositivo musicoterapéutico puede ser eficaz y brindar herramientas muy oportunas en casos de niños y niñas con “rasgos autistas”. La improvisación sonora musical que propicie el jugar, dentro de un marco vincular ético y estético de escucha y respeto por el gesto sonoro singular, puede ser un modo de intervención muy eficaz.

La Revista sobre Discapacidad Visual, de edición digital, publicó un trabajo de S. González San Martín llamado “Musicoterapia con un niño con deficiencia visual y dificultades para la interacción social” en el año 2016. Este pone de manifiesto el vínculo entre la deficiencia visual y las dificultades para la interacción social. En dicho texto, describe y analiza el desarrollo de un proceso musicoterapéutico con un niño con baja visión. Evalúa los diferentes momentos del tratamiento y las estrategias sonoras y musicales utilizadas en dicho vínculo. Muestra cómo a través del juego con música y la improvisación musical se facilita la interacción con el musicoterapeuta, lo que da lugar a un proceso empático en el que el uso de diversas técnicas musicoterapéuticas permite trabajar y reforzar la relación emocional y desarrollar las habilidades sociales.

González San Martín concluye:

En el caso de personas con deficiencia visual, la musicoterapia contribuye a mejorar la autoestima y aporta beneficios en diversos ámbitos (motor, afectivo, psicológico y social...) focalizando el trabajo en aquellos aspectos que atañen a las necesidades concretas de cada individuo (intervención individual) o del grupo (intervención grupal). (González San Martín, 2016, p.15).

Planteamiento del problema

Esta investigación surge a partir de la detección de diversas dificultades para la integración grupal de algunos niños ciegos que concurren a la escuela de educación especial y que manifiestan síntomas de una estructuración subjetiva frágil (desconexión, irritabilidad, estereotipias, poca o nula capacidad de juego). El sistema médico y educativo los diagnostica con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) o Trastornos del Espectro Autista (TEA). Coincidimos con la afirmación de Cristina Oyarzábal (2017) que sostiene:

Asistimos a una multiplicidad de *diagnósticos* psicopatológicos y de terapéuticas que simplifican las determinaciones de los trastornos infantiles y, por ende, de su tratamiento. Esta concepción utiliza los avances de las neurociencias para derivar de allí un biologismo extremo que no valora la complejidad de los procesos subjetivos. (Oyarzábal, 2017, p:2)

La profesional afirma que, en la búsqueda de un ideal de normalización, los psicofármacos operan sobre los comportamientos inaceptables, y que suprimen los síntomas que denuncian el sufrimiento psíquico. Generalmente se llega a la medicalización de los niños desde edades muy tempranas. La gravedad de algunos cuadros nos enfrenta con inercias, estereotipias, inhibiciones o desbordes. Si el diagnóstico se hace exclusivamente en relación con síntomas comportamentales se corre el riesgo de incluir a un grupo de niños cuya patología es de otro orden en etiquetas erradas. Leer los síntomas desde distintos ángulos permitirá hacer un correcto diagnóstico y una adecuada orientación terapéutica. (Oyarzábal, 2017).

Preguntas orientadoras

- ¿Cuáles fueron las variables que fueron modificándose en el discurso sonoro de Juan que permitieron comparar momentos del proceso musicoterapéutico y que dieron indicios de un movimiento subjetivo?
- ¿Qué intervenciones fueron las que tuvieron efectos en sus manifestaciones tanto sonoras como en el vínculo con su entorno?
- En el legajo escolar de Juan se puede leer una frase dicha por la psicóloga que en aquel tiempo lo atendía: “es un niño como sin tiempo”. Si fue así, el trabajo realizado ¿cómo colaboró para que pueda “armar” el tiempo?
- ¿Qué intervenciones musicoterapéuticas se pueden ubicar en este proceso a partir de las cuales Juan modificó el vínculo con sus pares?

Objetivo general

Analizar el proceso en función de las características del trabajo musicoterapéutico mediante el cual el niño logró apuntalar su estructuración subjetiva.

Objetivos específicos

- Identificar las distintas intervenciones musicoterapéuticas realizadas durante el proceso en función de los objetivos educativos y de salud.
- Describir los recursos utilizados en cada intervención.
- Analizar los efectos de las intervenciones musicoterapéuticas representados en la materia sonora, en el lazo social y en la percepción de la musicoterapeuta.
- Describir la producción sonora realizada.
- Indagar acerca de aspectos característicos en la estructuración de la subjetividad de los niños ciegos y sus relaciones con la producción de discurso en un vínculo musicoterapéutico.

Hipótesis

Las intervenciones en Musicoterapia, en este caso singular dentro una escuela especial, fueron parte de un dispositivo eficaz de sostén y andamiaje en la constitución subjetiva en un niño con ceguera y diagnosticado con TGD. El discurso sonoro generado en el vínculo entre la musicoterapeuta y el niño permitió deslizar sentidos que aliviaron, alojaron, anudaron y generaron la posibilidad de jugar, tan necesaria para que logre incluirse como sujeto social.

Metodología

Se trata de un trabajo encuadrado en la lógica de un estudio de caso. Empleamos un enfoque cualitativo, de construcción de datos. En primer término, realizamos una descripción densa de carácter retrospectivo, abarcando los años 2011/2018, para luego determinar los elementos relevantes del proceso a partir del análisis de las producciones discursivas de Juan en las sesiones de Musicoterapia y las clases de música grupales. A partir de seleccionar unidades de análisis (canciones) significativas, utilizamos variables que

posibilitaron percibir y evaluar los cambios en dicho proceso. Estas variables fueron elegidas para observar los cambios y movimientos tanto en la materia sonora, en la dinámica social, en las intervenciones musicoterapéuticas como en los efectos durante el proceso llevado a cabo con Juan.

Las fuentes utilizadas fueron tanto primarias como secundarias. En relación con las primeras, consistieron en grabaciones de las canciones, los videos y las letras de las canciones de Juan. En cuanto a las secundarias, se recogió información del legajo escolar de Juan y entrevistas a maestras y psicólogas que trabajaron con él durante este período.

CAPÍTULO PRIMERO

Conociendo a Juan

Ser puente, abrir un hueco, un túnel entre su mundo y el de los demás...



Figura 2: What Comes Next. (Alison

Gibbons)

1.1- El trayecto de Juan en la escuela

Juan llegó a la escuela tomado de la mano de su mamá y su papá a los dos años. El diagnóstico de ceguera, recibido al nacer con mucha angustia e incertidumbre, llevó a su familia a buscar distintas alternativas institucionales para apuntalar su desarrollo. Fue así como comenzó a concurrir a la escuela especial “Santa Cecilia” siendo recibido por profesionales especializadas en la atención temprana que conformaban el Gabinete Materno (hoy llamando Servicio de Atención Temprana). El siguiente paso fue integrarse al jardín de la escuela especial (Nivel Inicial), en el que fue agrupado con niños de su edad y, paralelamente, realizar la experiencia de inclusión en la sala de 2 de un jardín convencional. Esta duró sólo un año debido a las diversas manifestaciones de desconexión que comenzaban a evidenciarse en Juan, especialmente al estar con otros chicos. Es en este tiempo cuando realizan consultas médicas que llevan al diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo. En la escuela especial también se comenzaron a incrementar estos signos de aislamiento.

Al llegar a los 5 años, los niños y niñas que concurren a la escuela especial se incorporan a un grupo de edades similares para comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura Braille y

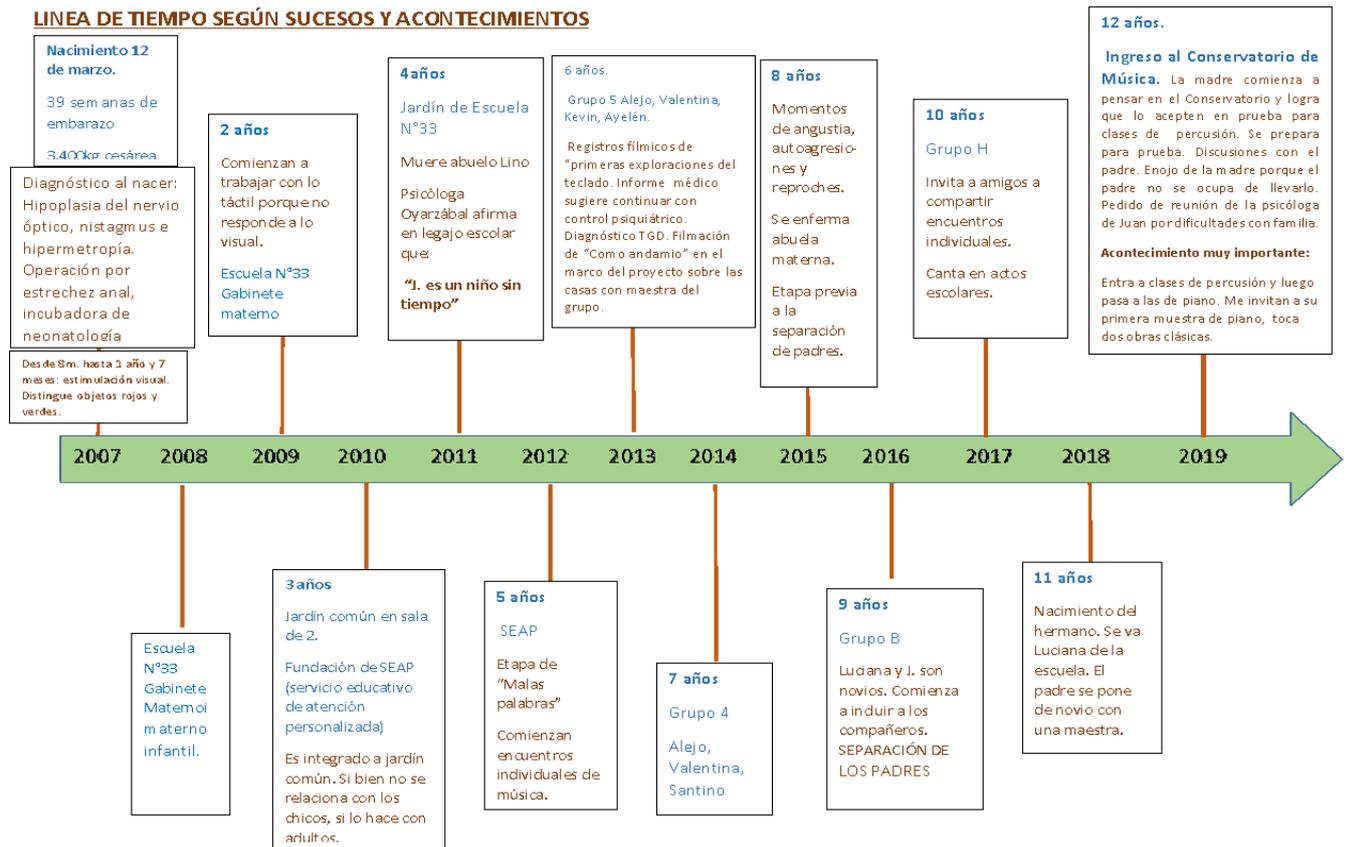
demás contenidos de la educación primaria. Juan presentó dificultades para acomodarse a esta propuesta.

En el año 2010, comenzó a funcionar en la escuela el Servicio Educativo de Atención personalizada (SEAP), especialmente diseñado para alojar a los chicos y chicas que no llegan a adecuarse al recorrido escolar ofrecido. Juan fue integrado en este dispositivo debido al aumento de sus manifestaciones disruptivas que complejizaban su incorporación al grupo de pares. Dentro de las propuestas para atender su singularidad, se le ofreció al niño la posibilidad de concurrir al espacio de Musicoterapia en forma individual. Progresivamente, gracias al efecto de este trabajo, fue incorporándose a un grupo y logró realizar el trayecto tradicional en la escuela aprendiendo los contenidos esperados. Sostuvo hasta los 11 años tanto encuentros grupales como individuales de música. A los 12 años, fue incluido en 6to grado de una escuela común compartiendo con este grupo un día por semana. Simultáneamente, se inscribió en el Conservatorio de Música para cursar algunas materias introductorias de piano y lenguaje musical. En esta etapa, los encuentros individuales fueron eventuales y cumplieron la función tanto de apuntalamiento del aprendizaje académico de Musicografía Braille y del lenguaje musical, como de sostén de su espacio expresivo y creativo. El objetivo de este último tiempo estuvo centrado también en ir “des-andamiando” el sostén musicoterapéutico construido a lo largo de estos años.

A través de la línea de tiempo como instrumento gráfico, se buscó observar en paralelo los sucesos y acontecimientos relevantes de la vida de Juan y su relación con el proceso musicoterapéutico.

En dicho gráfico se puede ver que la institución escolar rápidamente detectó las dificultades de Juan para establecer lazos con los demás. Los intentos de integración en el jardín común no funcionaron. La muerte de su abuelo Lino resultó muy significativa para la familia.

Gráfico nº1: Proceso de desarrollo de Juan y acontecimientos principales que ocurrieron. Años 2007-2019



Fuente: Elaboración propia. Año 2019

Esta circunstancia coincide con la etapa de desconexión y gritos. Al leer el legajo escolar de Juan, resultó muy llamativa la frase de la psicóloga: “es un niño sin tiempo” enunciada en una comunicación telefónica con la escuela. Las intervenciones dirigidas a poner bordes sonoro-corporales-espaciales producen buenos resultados. A los 6 años, el control médico confirma el diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Juan comienza a tener encuentros grupales e individuales de música. En este tiempo llevamos adelante un proyecto articulado con la docente del grupo que facilitó la circulación entre ambos espacios: “Las casas”. En este contexto surgió la canción “Como andamio” que es interpretada en un acto escolar. Esta intervención promovida por la musicoterapeuta en la escuela para incluirse en un acto del Día de la Música se puede considerar relevante ya que los niños y niñas del SEAP (Servicio de atención personalizada) no eran fácilmente integrados en estos eventos y quedaban en el lugar de “los raros”. La dirección del trabajo musicoterapéutico continúa siendo la de alojar, contener, escuchar, amplificar la voz de Juan, estableciendo límites y bordes. También, buscando favorecer que el niño pueda establecer lazos con sus compañeros, ayudándolo a correrse del lugar “del que grita y dice malas palabras”. A los 7

años comienza a hacer sus canciones y decidimos ponerlas en CD. Fue importante incluir a la familia en esta experiencia al llevar el CD a su casa. Esta estrategia dio a ver que tanto el padre como la madre comprendieron, aceptaron y valoraron la decisión tomada por la escuela acompañando este proceso.

A los 8 años se enferma su abuela materna. La madre debe cuidarla. Nos enteramos de que en la familia hay discusiones que luego llevarán a la separación de los padres. Esta etapa coincide con los CDs 3, 4 y 5, en los que nuestro vínculo se afianza. Juan está muy entusiasmado por su proyecto de canciones. Aparecen momentos de juego, los personajes que inventa despliegan sus historias. En las letras de las canciones se puede vislumbrar lo que siente o lo que se pregunta en relación con el amor, la tristeza o los otros. Claramente, en la canción “Noticiero 13” (CD 3), se refiere a “los que quedan llorando” y cantamos sobre la separación.

En el 2016, a los 9 años, se separan los padres. Compose los CDs 6 y 7. El grupo B, del que formaba parte en ese tiempo, será importante para él ya que allí están su amigo Alejo y su amiga Luli, que luego será su novia. Por primera vez, tocará en un acto escolar el piano junto a su compañera. Recrea la canción “Como andamio” del 2013.

En el 2017 (10 años), los CD 8, 9 y 10 confirman la apertura de lazos sociales con compañeros de la escuela. En dicho tiempo hace canciones para actos escolares y las comparte con muchas ganas con los demás.

En el 2018 (11 años), nace el hermanito por parte de la mamá. El padre se pone de novio con una maestra de la escuela. Compose las canciones de los CD 11, 12, 13 y 14. Estas comienzan a sonar en las voces de los compañeros compartiendo cada vez más la música con los demás. Además, empieza a cambiar de roles al tocar instrumentos. En esta etapa mantiene sus momentos individuales y grupales. A su vez, improvisa letras en las que habla del tiempo. Nombra lo que se fue y lo que se viene.

En el 2019 (11 años), la mamá comienza a pensar en el Conservatorio de Música “Manuel de Falla” como una posibilidad de que continúe aprendiendo música más formalmente. Logra que lo acepten para una prueba en la materia Percusión. Durante este tiempo, toma clases en forma privada con un profesor de Musicografía Braille preparándose para la prueba. Si bien en sus encuentros de Musicoterapia disponemos de un tiempo para acompañar esta nueva actividad, continuamos preservando los momentos para sus composiciones.

Sabemos que hay discusiones entre el padre y la madre porque, según ella, este no se ocupa de llevarlo a las clases de música. Nos reunimos con la psicóloga de Juan por estos obstáculos que inquietan al niño que se ven reflejados en la reaparición de movimientos estereotipados como los balanceos pronunciados con su cabeza o agitación de manos. En esta etapa, compone los CDs 15, 16 y 17. Hacia el final del año 2019 logra conseguir la vacante en el Conservatorio e incorporarse a las clases de Percusión. Como estas no le atraen lo suficiente, consigue entrar en las clases de piano. Establece un buen vínculo con la profesora. Realiza su primera muestra de piano en la que Juan toca dos obras clásicas que fue practicando también en la escuela. Disminuyen las estereotipias y los balanceos. Fue emocionante verlo vestido con pantalón y camisa interpretando su música con tranquilidad y musicalidad en la muestra de piano en el Conservatorio. Luego de esta interpretación la mamá nos comentó: “¿En dónde quedaron las malas palabras?”

1.2- “Como andamio”

El título de este escrito está inspirado en una canción compuesta por Juan durante un encuentro de música, a la cual llamó “Como andamio”. A posteriori, fue posible suponer que esta creación sería una metáfora de algo que se fue armando entre el niño y la musicoterapeuta; una construcción que, a través de las intervenciones realizadas en cada tiempo del proceso, apuntaló el proceso de estructuración de su subjetividad. Si bien la expresión “Como andamio” fue utilizada por Juan en su canción pensando en la frase “¿Cómo estamos?”, que suele usarse informalmente como saludo, para este escrito fue resignificada. Se le sumará el sentido de “apuntalamiento”.

Los andamios son construcciones provisionales con las que se permite el acceso a los distintos puntos de un edificio en obra. A partir de ellos, se puede llevar material a todos los tajos de un edificio o rehabilitar fachadas. A veces, con ellos se hacen puentes, pasarelas o plataformas sostenidas por maderas, plásticos o acero. Se suelen utilizar otras expresiones como ésta -un poco lengua individual y colectiva: - ¿qué talco?, ¿que contursi?, ¿y Boston? ¿Qué acelga? ¡Qué tornillo!, agarrate catalina, ¿todo viento?, ¿qué tul?, no pasa naranja. Si bien estas frases podrían pensarse como un error idiomático, consideramos que la manera de “equivocar” el lenguaje, de acuerdo con el psicoanálisis, abre a la posibilidad de que el Sujeto aparezca, de que pueda hacerse visible en el lenguaje del Otro. El viraje de sentido que proponemos también tiene cierta cercanía con la “Teoría del andamiaje” desarrollada por David Word y Jerome Bruner que, tomando el concepto de Zona de Desarrollo próximo de Lev Vygotsky (1978), afirma que las acciones de quienes enseñan apuntalan la construcción del saber.

En este vínculo se podrá ver y oír una escena de un encuentro grupal en la que jugábamos con esta canción.

[Como andamio grupal](#)

También, una versión realizada en un momento individual en el año 2017 recreando la del 2013.

[Como andamio 2017](#)

CAPÍTULO SEGUNDO

“Los andamios teóricos relacionados con la discapacidad visual”

“Se puede ver cuando hay diferencia” (2016)¹.

Hacer este Trabajo Final implicó una tracción, un movimiento que abrió un espacio diferente donde la práctica emergió como posibilidad de ser observada de otra manera. La articulación con un marco teórico adecuado conformó un movimiento imprescindible para seguir pensando conceptos que ya están presentes en los libros y para aventurar nuevas ideas. El terreno teórico ofreció el *plano de consistencia* en este recorrido. Al avanzar en la investigación, comenzaron a aparecer las imágenes, las palabras y los autores que constituyeron los “andamios” en el crecimiento profesional.

En estas páginas visitaremos los conceptos relacionados con la ceguera y las infancias, la creación y el juego, el dispositivo, las intervenciones y procedimientos específicos de la Musicoterapia en este caso particular. Especialmente, pensaremos en la canción como forma musical que permitió poner en evidencia cierto modo de funcionamiento psíquico. A partir del análisis del caso clínico presentado, intentaremos dejar planteadas conclusiones y abrir preguntas que puedan colaborar con futuras investigaciones en el territorio de la ceguera y la desconexión subjetiva en la infancia.

2.1- Infancias y ceguera

“¿No sería aburridísimo, deprimente, vacío un mundo en el cual todas las luces y todas las oscuridades fueran percibidas como iguales, donde lo que yo sintiera y lo que vos sintieras fuera tan idéntico que no necesitaríamos contarlo?”

Paula Bombara, 2019

Las infancias de los niños con ceguera son “la infancia menos pensada”, afirma la introducción del libro de fotografías realizado en la Escuela N°33 en el año 2019, donde transcurre este proceso musicoterapéutico con Juan. Al entrar en la escuela, las familias

¹ Texto que es parte de los apuntes que fueron tomados en encuentros de supervisión con profesionales de la salud del Hospital Tobar García de la Ciudad de Buenos Aires en la Escuela N° 33 de Caballito, CABA.

encuentran un equipo de profesionales que les ofrecen con convicción atravesar la mayor cantidad de experiencias posibles para que se acerquen al mundo, que lo amplíen y enriquezcan. Las compiladoras de este libro de imágenes fotográficas sostienen que lejos de pensar a los niños y niñas con ceguera a partir de la falta, se busca comprender sus modos singulares de percepción y acompañar e iluminar con nuestras palabras zonas desconocidas, alentándolos a ir más allá. (Carlioni, Filipuzzi y Rigoni, 2019).

2.1.1-Acerca de la percepción y los sentidos

“Yo sé que el pico de la paloma tomando un grano de maíz de mi mano produce un ¡pic! y una emoción. Tal vez vos no lo sepas”
Paula Bombara (2019).

Sabemos que las imágenes se construyen a partir de la percepción. Se configuran en una zona del cerebro que no requiere únicamente de los ojos. El centro de la visión necesita de la confluencia de diferentes registros perceptivos que, en una gran síntesis, nos permiten hacer una representación de la realidad que nunca es objetiva. Cada sujeto construye una perspectiva singular. Las condiciones de reconocimiento se configuran a partir de lo que vamos experimentando con el cuerpo y con los otros que nos acompañan y cuentan el mundo, las marcas de nuestra herencia simbólica.

Esteban Levin, con gran claridad afirma:

Lo primero que un niño entrelaza y liga son las sensaciones corporales (lo propioceptivo, cenestésico, olfativo, táctil, auditivo, visual). Sensibilidad que desborda el cuerpo, se expande hacia el afuera, lo rebasa (...) los otros tejen el límite a través de la sonoridad de la palabra, la sensación rítmica de una caricia o la pícara mirada cómplice. (Levin, 2018, p:12)

Al nacer, el bebé necesita de la función del otro en interacción para que vuelva significativas las sensaciones interoceptivas, las que recibe a través de sus sentidos. Esta significación será posible a través de la experiencia social. Se combinan el estímulo externo, asociado a la satisfacción de las necesidades y el estímulo propioceptivo (por ejemplo, el hambre). Colocar el pezón en la boca no es condición suficiente para que comience a mamar un bebé. El aparato propioceptivo debe estar inundado por tensión masiva desagradable. A su vez, esa persona que cumple la función materna tiene que poder donar su mirada para dar lugar a este bebé. El poeta Antonio Machado ya nos decía que “Los ojos que te miran son ojos porque te ven”.

En el segundo mes de vida, un bebé vidente comienza a percibir visualmente al adulto que se acerca. Cada vez que el rostro aparece en el campo visual es cuando aparece la calma. En el caso de un bebé ciego, al no alinear su mirada con la de la mamá, al no haber percepción visual que “espeja” los gestos y devuelve esa mirada, suelen demorarse todos estos efectos, retrasándose también la aparición de la sonrisa social. La mamá o quien cumpla esta función, al no recibir respuestas visuales del niño, tampoco lo mira, generándose un circuito cerrado de no mirar y no ser mirado que puede acentuar aún más el aislamiento del niño. El bebé irá construyendo otras referencias que abonarán al proceso de identificación. La función de la mirada, del toque, la modulación de la voz, específicamente destinadas al bebé, son indicadores imprescindibles del lugar del sujeto en una fase de la vida en que las palabras aún no le dicen nada al lactante.

La ceguera es una condición que plantea una serie de obstáculos cuyo efecto traumático puede poner en cuestión la estructuración subjetiva. Lo madurativo y la ausencia del sensorio visual se mantienen como límite, pero no como causa.

La percepción aparece como una totalidad que de a poco se va especificando y diferenciando en las experiencias de ese sujeto. Tiene que aprenderse. Spitz (1969) denomina “ver” al acto de percepción que implica un proceso de “apercepción”, sin el cual no se logra “ver”. Debido a este proceso de “apercepción”, el hombre puede guardar huellas, recuerdos, rastros mnémicos, engramas que pueden ser reactivados como representaciones, como recuerdos, imágenes.

Françoise Dolto (1984) afirma que existe una imagen inconsciente del cuerpo que, lejos de ceñirse a lo especular en el sentido corriente del término únicamente, lo define como “el sustrato relacional del lenguaje”. La autora considera que el espejo no es sólo una imagen reflejada en una superficie plana sino, fundamentalmente, es creador de una superficie psíquica; de modo que la imagen que el espejo refleja es tan solo una estimulación más entre otras en la construcción de la imagen inconsciente del cuerpo; por eso, un niño ciego en tanto sujeto del lenguaje accede a la simbolización con otros parámetros. La imagen del cuerpo se modifica y se transmite a través de la escucha. El espejo también es esa sonoridad.

El sujeto es producido por el lenguaje, por eso el mirar no es lo que orienta su palabra. El niño ciego es un incansable explorador de los objetos de su entorno y cuando lo auxiliarnos en la construcción de la mirada acompañando esta construcción con nuestro tono de voz, queda expectante de la reacción de los otros ante su accionar.

Muchas veces el niño ciego, por los obstáculos en los intercambios con el otro, puede quedar excluido del campo del significante. El mirar se ubica en el ojo materno captado por el niño, como un modo primitivo del *shifter*. Los niños pueden estar en riesgo cuando este mediador -la mirada- falta, ya sea porque el niño no es mirado o porque es ciego. En este último caso, el uso del yo es más tardío que en los niños con visión. Implica un gran esfuerzo apropiarse del *shifter*, es decir de hacer uso de esa partícula lingüística que en el discurso indica el lugar de sujeto. Es importante prestar atención ya que el niño ciego no tiene la oportunidad de ver cómo o hacia dónde se direcciona la mirada sustitutiva muchas veces del “tú” a quien se dirige el discurso. De ese modo el niño solo escucha enunciados. Este término lingüístico es tomado por Jakobson de Jespersen, quien lo define como una clase especial de unidades gramaticales cuya significación general no puede definirse sin hacer referencia al mensaje. El *shifter* hace referencia al pasaje que se produce en el discurso del niño, cuando empieza a utilizar elementos del lenguaje que lo sitúan aquí o allá, diferencia lo que es mío de lo del otro, lo que está con él y lo que no lo está. Todos estos elementos hacen a la construcción de la posición subjetiva. Algunos piensan que esto sólo se produce en el discurso verbal.

Es interesante pensar que este *shifter* se pone en juego en el discurso musicoterapéutico y que las diferentes intervenciones musicoterapéuticas operan en este pasaje, entramándose en las improvisaciones musicales en los momentos de uno u otro, reconociendo entre lo que toco “yo” y lo que tocás “vos”. Será interesante para los musicoterapeutas seguir profundizando la investigación en este terreno.

Los objetos se captan en perspectivas, suponemos la totalidad. Los niños con ceguera van logrando por otros caminos la percepción del mundo. Vigotsky dice que el lenguaje es la herramienta que le proporciona al ciego las condiciones para este proceso. La atención, la memoria y la concentración posibilitan la formación conceptual ante la carencia de estas funciones y esto influye directamente en el nivel de pensamiento abstracto que el niño puede alcanzar. El autor afirma que la internalización es un proceso que implica la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. A través del uso de herramientas y signos, el ciego tendrá que encontrar otras compensaciones sociopsicológicas. Él insiste en la imposibilidad de buscar la compensación de la ceguera tan sólo en el desarrollo del tacto y la audición u otras funciones afirmando que lo más característico de la personalidad del ciego consiste en la contradicción entre su incapacidad relativa en el aspecto espacial y la posibilidad de mantener, mediante el lenguaje, una relación total y completamente adecuada con los videntes logrando comprensión mutua. El aspecto fundamental de la compensación

de la ceguera para aproximarse a la experiencia social de los videntes es el lenguaje. (Vigotsky, 1989)

Gracias a la plasticidad neuronal (característica que nos permite adaptarnos al entorno a través de la regeneración de las funciones neuronales), el cerebro puede crear nuevos procedimientos. Es un sistema adaptativo, dinámico activo y eficaz, preparado para la evolución y el cambio. En una persona con visión, la tercera parte de la corteza cerebral está dedicada a la visión. En los ciegos de nacimiento, una parte de este córtex se reasigna y se especializa, produciéndose cambios estructurales en el cerebro: precocidad a la hora de hablar, facilidad para desarrollar recuerdos visuales, la especialización del sistema olfativo para evocar emociones y orientarse, la gran sensibilización del tacto que es analítico y sucesivo, a diferencia de la vista que es simultánea y sintética. También se genera un desarrollo importante de la percepción de las sensaciones de presión, calor y audición que les facilitan reconocer obstáculos. A su vez, la memoria cinestésica, de movimientos, se privilegia y despliega como recuerdo.

Diderot en “Carta sobre ciegos para uso de los que ven” (1749), decía que existe una óptica posible para los ciegos, capaces de representar, idear, comprender todo cuanto del espacio la visión nos otorga. El ojo es una ventana que puede estar cerrada sin que el encéfalo deje de estar pleno de imágenes que otorgan el panorama de un mundo visual. La producción de imágenes es autónoma del órgano. El sentido visual es una estructura que modela la facultad imaginativa. La corteza visual no es la única región del córtex implicada en el análisis de las señales visuales, sólo resuelve las etapas iniciales del procesamiento visual. Existen regiones más profundas, de asociación, donde se integran los estímulos visuales con otras modalidades sensoriales.

2.1.2- Acerca de la construcción del tiempo y el espacio

“...desde lejos está el divisor allá viene toda la ausencia”

Juan²

La experiencia temporal precede y funda la estructuración del espacio. La presencia del deseo engarza, como un collar, a los tiempos. Un lugar vacío, un intervalo entre dos instantes separados, el tener el lugar para coger el acontecimiento, es una experiencia temporal. El tiempo instaura el adentro y el afuera.

² “Desde lejos está el divisor” (2015), letra que pertenece a Juan del CD 4

La noción del tiempo en la infancia se construye en el lazo con los otros que lo rodean. Las necesidades fisiológicas marcan ritmos, dejan huellas en el tiempo y se significan en el intercambio con quien cumple la función materna. Las frecuencias de alimentación y asistencia del adulto a cargo configuran intervalos y cercanías. Emociones como el llanto, el grito, la calma, el letargo, la somnolencia, la irritabilidad, van a pulsar la sensación de tiempo, que, imbricada con la espacialidad, conformará un modo de estar en el mundo.

El tiempo cronológico, unidireccional, de la maduración, el crecimiento y el desarrollo, se va a ir encontrando con esa otra temporalidad que es efecto del intercambio con los demás. Encuentros y desencuentros de tiempos ya se instauran en los momentos previos al nacimiento. Los obstáculos que surgen en los primeros tiempos de vida entre los niños ciegos y su entorno pueden dificultar la percepción del tiempo.

El niño ciego puede concebir que el espacio que él conoce puede percibirse a distancia y simultáneamente. Le alcanza con aprehender una función temporal: la instantaneidad.

Diderot consideraba que la geometría es la ciencia de los ciegos. El espacio geométral de la visión, aún incluyendo las partes imaginarias del espacio virtual, puede ser reconstruido e imaginado por el ciego ya que la perspectiva geométral es asunto de demarcación del espacio, no de la vista.

La representación del espacio es una operación cognitiva por excelencia: el problema es el de la integración en gran escala. El cerebro tiene que combinar señales que vienen desde distintos registros sensoriales, y luego generar una representación interna global que no depende exclusivamente de una sola entrada. El cerebro usa coordenadas egocéntricas y alocéntricas. El ciego no tiene los referentes externos que da la visión, por eso perfecciona la percepción interpretativa. Los datos obtenidos por el tacto son interpretados rápidamente para situar el objeto palpado en proyección espacial dándole forma óptica. Puede imaginar la fisonomía asociándola a la voz o al rozar un brazo reconstruyendo la imagen de alguien. Aunque no logre comprender algunos vocablos visuales, logra extraer la esencia de las palabras porque la estructura lingüística es ajena a la periferia sensorial.

2.2- ¿Qué dificultades supone la ceguera?

“...así no vuelvo más con esta ausencia que me producen todos al pasar.

Yo no te entiendo nada que hacer con esta ausencia...”

Juan³

³ “Los cuatro Telekinos” Canción de Juan de 2015.

Mercé Leonhardt afirma que distintos investigadores como Lowenfeld, Wills, Foulke, Tobin entre otros, coinciden al manifestar "...las grandes dificultades, el alto riesgo y la vulnerabilidad que presenta en su desarrollo el niño ciego, así como las consecuencias que supone para su educación" (Leonhardt, 1992, p: 15). Los estudios sobre el desarrollo de la percepción en niños ciegos de 5 años muestran una notable inferioridad en relación con sus compañeros videntes de la misma edad, tanto en localizaciones auditivas y táctiles y en la manipulación. Las diferencias disminuyen con la edad y su desarrollo dependerá del número de experiencias que pueda realizar. También los profesionales consideran que la falta de incentivo que tiene el niño ciego para descubrir el mundo externo es condicionante para su crecimiento.

La ceguera es una condición que interfiere, desde el inicio de la vida, en la propia regulación del niño. Todo su organismo se halla estructurado para realizar un continuo feedback a través de la visión. En el caso de la ceguera, tiene que readaptarse y reestructurarse sin la retroalimentación que proporcionan los ojos.

A partir del primer mes de vida, el lactante ciego empieza a realizar sus primeras adaptaciones a la ceguera, aprendiendo a utilizar de forma selectiva los sentidos que le permiten recoger mejor la información que le proporciona su entorno. En relación con la percepción auditiva, el bebé ciego selecciona y elige la vía auditiva como canal privilegiado que le permite crear caminos alternativos de conocimiento mediante la percepción de la información global que recibe y el establecimiento de las primeras diferenciaciones

Las reacciones de cada niño son singulares. Se presentan grandes diferencias en el estado en el que se puede encontrar un bebé, y que abarca desde el sueño profundo hasta una gran actividad y llantos. Por otra parte, deben tenerse en cuenta que los ritmos del bebé ciego suelen ser muy lentos. Este necesita más tiempo que el vidente para conocer a una persona, una situación, un objeto y, posteriormente, reconocerlos estableciendo diferenciaciones. Por ello, es muy importante enmarcar las situaciones ofreciéndole puntos de referencia claros. El darle siempre un tiempo previo para que el niño se sitúe en el espacio donde se halla y en la situación que posteriormente va a experimentar, es un aspecto clave de la relación. Las experiencias sensoriomotoras asociadas a cada situación son básicas para que empiece a diferenciar, a formar categorías y a comprender el concepto de contingencia, en el sentido de que un comportamiento causa otro. También, son importantes las pausas, ritmos, modulaciones y acentos al usar la voz y que se pueda apelar a los demás sentidos, el tacto, el olfato, el oído, la memoria kinésica, para que puedan obtener más datos que serán una importante fuente de información.

Leonhardt considera esencial el conocimiento del sistema Braille como herramienta de lectura y escritura. El niño que “ve” tiene un mundo lleno de imágenes visuales -letras, palabras en publicidades, en marcas- que conforman un inconsciente colectivo que está allí, que les permite acceder al universo de lo escrito sin siquiera saberlo. En ese sentido, María Fernanda Carloni (2016), actual directora de la Escuela Especial n°33, considera que su aprendizaje es tedioso, lento y requiere de gran concentración y perseverancia y afirma:

La pérdida de la visión requiere una aguda recomposición de la imagen de sí mismo y del mundo. Se reduce la capacidad de obtener información y otros sentidos deben tomar protagonismo. El tacto, el olfato, el oído, la memoria kinestésica van a brindar nuevos datos, segmentados, analíticos, contrariamente a la visión que otorga una mirada totalizadora, general. Estos fragmentos, que brindarán los diferentes sentidos, construirán un todo constante, una nueva imagen que deberá adquirirse, aprenderse. (Carloni, 2016)

Las personas con problemas visuales encuentran mayor dificultad a la hora de dominar su entorno. El movimiento corporal es obstaculizado, detenido, pero no el movimiento psíquico que sigue, quizá con mayor intensidad, el devenir de su singular construcción. Por consiguiente, el acceso a la lectura y la escritura le permitirá rearmar los espacios interiores maltratados como consecuencia de la falta de la visión y lo que esto provoca en la persona. “En la lectura, el tacto dará una información apacible del mundo, en donde el lector podrá sentirse libre, sin peligro, subyugado por la fantasía que le garantizaría la construcción de su identidad”. (Carloni, 2016). El acceso al aprendizaje del Braille, continúa Carloni, es una herramienta fundamental para la inclusión de la persona ciega en lo social, entendiéndose por esto a la obtención de trabajo, al acceso a la cultura, a la educación, a sus derechos y obligaciones como ciudadano, a lo colectivo, a lo comunitario.

Rosa Lucérnaga y María Jesús Sanz Andrés (2003), describen con gran claridad algunas de las vicisitudes que deben afrontar los niños ciegos y sus familias en los primeros años de vida. En su libro “Puentes invisibles”, sostienen que aspectos instrumentales y cognitivos están inextricablemente unidos a los aspectos emocionales. Comprenden que las modalidades relacionales de los niños están condicionadas de modo complejo. Tanto la disposición genética, como el medio en el que nacen y demás factores, van a ser fundamentales en todas las dimensiones de su crecimiento. Los niños ciegos tienen como principal riesgo de amenaza para su organización psíquica factores del orden de lo emocional.

Si mantener el esfuerzo que conllevan los avatares de la vida resulta costoso para cualquier sujeto, esto si cabe cobra especial significado para un sujeto con discapacidad. En tal sentido, el plus de esfuerzo que tiene que soportar éste, solo es

posible desde un desarrollo emocional sano, que le permita mantener la motivación, el deseo (...) para ser capaz de mantener este esfuerzo, el niño tiene que poder hallarle un sentido, lo que solo puede hacer desde el sentido que los padres le dan a él, desde el proyecto que estos tienen y procuran para su hijo. (Lucérnaga/Sanz, 2003, pp: 15- 16)

Las autoras consideran que cuando nace un niño ciego se movilizan en los padres procesos psíquicos que condicionan la relación con él dando lugar, a veces, a una serie de reacciones encadenadas que, lamentablemente, pueden ocasionar detenciones o desviaciones en el desarrollo, pudiendo llegar a configurarse, en los casos más graves, cuadros psicóticos. (Lucérnaga/Sanz, 2003)

Muchos de los movimientos estereotipados que realizan los niños ciegos descritos por la literatura específica como conducta habitual, si se les proporciona una escucha sin prejuicio, pueden dar cuenta de motivos diferentes como ansiedad, aburrimiento, confusión, etc. Es más útil tratar de comprender que corregir.

2.3- Sobre las estereotipias

En cuanto a las estereotipias en el niño ciego, existe un estudio realizado sobre este tema que es relevante mencionar.

Francesc Cantavella, Mercé Leonhardt, M. Angels Esteban, Carmen López Nicolau y Teresa M. Ferret consideran que las estereotipias se producen en un gran número de especies animales y éstas pueden quedar fijadas cuando el animal se halla sometido a la pérdida materna. Se suelen dar en situaciones adversas, cuando las condiciones atentan contra su equilibrio biológico, social o por privación sensorial. También, pueden producirse en situaciones de frustración y conflicto o aburrimiento, siendo indicador del estrés.

Los autores enumeran una extensa variedad de estereotipias. Proponen la necesidad de diferenciar las estereotipias que se presentan en los niños ciegos en general de las que aparecen como expresión de aislamiento completo. Los “manierismos” son las estereotipias motoras de niños videntes y los “Blindismos”, de los niños ciegos. Existen descargas motrices primitivas que se suelen dar hasta los dos años, que se denominan “estereotipias del desarrollo normal” y otras que son “movimientos parásitos estereotipados”, descargas motoras ligadas a la acción. Estas se suelen producir en situaciones de alerta, emociones intensas o sorprendidas sin valor comunicativo.

Otros son los comportamientos estereotipados sociales, respuestas rígidas limitadas en la comunicación producto de no tener la visión para variarlas.

Los “blindismos”, comportamientos motores repetitivos que se presentan masivamente en la población ciega, se hallan centrados en las sensaciones electivas que en etapas tempranas le han producido mayor impacto en las primeras experiencias sensoriales. Suelen centrarse en los ojos. Incluyen una serie de movimientos repetitivos, compulsivos, producidos por una o varias partes del cuerpo del niño, el cual puede llegar a controlarlos según la oportunidad o interés que despierte el mundo externo y la disponibilidad de su mundo interno.

La “autosensorialidad” es una forma grave de estereotipia. El aislamiento del mundo externo y fijación del niño en los estímulos sensoriales que la actividad provoca como fuente de placer son condiciones que las provocan. Es una conducta de fondo autístico. El predominio del núcleo psicótico hace que el niño se repliegue sobre sí mismo y efectúe una regresión generalizada.

El niño ciego necesita sentirse querido y competente. Posee unas estructuras iniciales pero la asimilación del mundo externo le resulta difícil. Necesita ayuda para no desorganizarse. Tendrá dificultades para afrontar novedades, sorpresas, peligros, cambios. La estereotipia no constituirá una señal de alerta de patología y solo se la considerará así cuando se acompañe de otras características que evidencien algún trastorno subjetivo.

2.4- El bebé con diagnóstico de ceguera: Similitudes con el Trastorno del Espectro Autista.

El Manual Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales, del año 1994, denominó Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) a “Los trastornos generalizados del desarrollo se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados” (DSM IV, 1995). Este criterio de clasificación, en el año 2018 se actualizó y pasó a denominarse Trastorno del Espectro Autista (TEA) que lo define como “Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos (...) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades”. (DSM V, 2014).

Son muchas siglas para poder nombrar lo que se presenta como diferente. Juan, al llegar a la escuela portó esta etiqueta. Manifestaba comportamientos que estaban dentro de las características antes mencionadas. Varios autores especializados en ceguera consideran que, de no mediar el lazo con un otro que pueda ofrecer su propia herencia como don amoroso

(dar lo que no se tiene a un niño que todavía no llega a serlo), puede suceder que traiga como consecuencia una gran desconexión y aislamiento, compatible con los niños con autismo.

En su libro “Puentes invisibles”, Lucérnaga y Sáenz (2003) describen señales de alarma, indicadores de riesgo que pueden surgir en los primeros tiempos de la vida de un niño ciego que pueden ser similares a las de un niño con manifestaciones de autismo. Entre ellas debemos prestar atención a la indiferencia al sonido y el rechazo al contacto. En el 4to y 5to mes de vida, a la pasividad y el poco interés por objetos o por personas. Si llora al ser tocado y precisa de mucho estímulo para lograr una reacción. O si no prefiere a un adulto de referencia, ni emite sonidos o no presta atención a la voz humana. Si mantienen las manos cerradas (puños) cuando queremos que nos toque. Entre los 10 y 18 meses, si prefiere estar solo y le molesta que lo interrumpen; o si no hay preferencia por una persona ni extrañamiento ante las que no conoce. Es un signo de alarma cuando puede soportar pasivamente frustración o no distinguir la fuente de displacer. A su vez, si chupa objetos con intensidad, muestra agitación y golpetea con sus manos o dedos de manera estereotipada. Si no muestra intentos de recuperar objetos que se le caen de las manos o no se comunica verbal o gestualmente también es un signo de alerta. Puede suceder que los adultos no logren comprender sus deseos o necesidades. Entre los 18 a 24 meses, el miedo a separarse de la madre es la ansiedad propia de este período, por lo tanto, la negación de este miedo o dolor es señal de alarma. Alejarse de la madre caminando sin objetivo, mostrarse inadecuadamente independiente en situaciones conflictivas para él, desplazarse con poco cuidado o acceder a los deseos del otro sin protestar son otros indicadores de riesgo importantes. No dar muestras de agresividad, conductas de autoagresión, la hiperactividad, rechazo o temor a objetos nuevos, conductas estereotipadas en la exploración o aceleración en este acto, el uso indiferenciado de objetos comunes son otros signos. Debemos estar atentos cuando no surgen las primeras palabras, o siguen usando el llanto como modo de expresar demandas. El uso del lenguaje sin intencionalidad comunicativa, ecolalias, descontextualizaciones sonoras, la no entrada al mundo simbólico y la confusión pueden ser indicadores de riesgo también.

En relación con la similitud de muchas de estas modalidades con la sintomatología del autismo, Cristina Oyarzábal, psicoanalista argentina especializada en ceguera, nos recuerda que:

Cuando estamos frente a un bebé con diagnóstico de ceguera, es muy probable que llegue tarde a la consulta -generalmente entre los ocho y diez meses de vida- ya que los padres han ido de profesional en profesional, a la manera de un peregrino, buscando revertir el diagnóstico. Y si allí, la única posibilidad es que vea, no habrá salida para el niño que corre el riesgo de devenir autista. (Oyarzábal, 2017)

Esta profesional continúa afirmando que no se puede negar que la ausencia del sentido de la vista puede llegar a dificultar el acceso a la constitución de la subjetividad, sin embargo, “...para que un niño constituya su subjetividad no es necesario que sostenga bien alineada la cabeza porque hay niños ciegos que nunca alinearán su cabeza y no por eso serán menos sujeto de deseo que otros niños que gozan de esa posibilidad”. (Oyarzábal, 2017)

La ausencia del sentido de la vista desde el nacimiento o desde una edad muy temprana plantea una serie de obstáculos a la estructuración psíquica. Pero es cierto que no es del cuerpo, sino de la simbolización que en él se opere que depende esta estructuración psíquica; o sea, se trata de un proceso de simbolización que depende del Otro.

CAPÍTULO TERCERO

Andamios teóricos sobre la creación y el juego

“Al entrar a la escuela... una rampa, una puerta, una pequeña recepción. Te sorprenden los dos patios y que suene la música de un piano. Aquí hay diferentes lugares y tiempos propicios para jugar, para cantar, para tocar”

La infancia menos pensada (Carloni, Filipuzzi, y Rigoni, 2019)

3.1- Acerca del dispositivo

La Escuela Especial n° 33, junto a su equipo, amplió su mirada y dio lugar al despliegue de este dispositivo de escucha e intervención diferente. “La mirada es una elección”, dice la escritora Amelie Nothomb (2006, p:17). Esta decisión, esta disposición, permitió abrir una hendidura para que Juan encuentre otra escucha. La estructura educativa convencional no estaba siendo eficaz para alojarlo.

Un dispositivo es un horizonte desde donde se puede hacer algo y se crean condiciones para que sea posible armar otro lugar. Foucault, en una entrevista realizada en 1977, afirmó que un dispositivo es una red heterogénea “...que comprende discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. (...) que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho...”. (Foucault, 1977)

En el año en que el proceso musicoterapéutico estaba comenzando a transcurrir, la escuela logró que se apruebe desde la Supervisión del Área de Educación Especial, el funcionamiento de un equipo interdisciplinario como planta funcional de la escuela, alojando a los niños y niñas que no logran entrar en los grupos convencionales de la escuela. Lo que funcionaba como “Gabinete Externo” (1998) pasó a llamarse “Servicio de Atención Personalizada” (SEAP) en el 2010. En el año 2020, este nombre cambió y pasó a llamarse “Espacio Educativo de Atención a la Singularidad” (EAS), buscando poner el acento en lo “educativo” y así diferenciarse del abordaje de los Centros Educativos Terapéuticos (CET).

Es posible considerar que el recorrido y las transformaciones que se fueron realizando, tanto en el nombre del dispositivo como en los espacios de funcionamiento de este equipo, dieron a ver esta red heterogénea, movable y compleja que se fue modificando a medida que variaron las condiciones y los distintos integrantes del equipo. Si bien funciona en un “borde” entre el territorio de lo educativo y de la salud por las características de los niños que son atendidos, se encuentra dentro del marco escolar. Este hecho es importante para comprender algunos límites de las intervenciones que se fueron realizando.

El dispositivo musicoterapéutico ofrecido para alojar a Juan donó tiempo para que se pueda desplegar su discurso sonoro. Se comprende el concepto de discurso como esa máquina que produce efectos de sentido, con sus verdades, que se traducen en acontecimientos al conectarse con el exterior. Estos andamios posibilitaron crear e instalar las condiciones para que sea posible armar otro lugar, generar otra posición. Se necesita tiempo para que esto pase, para que “algo pase” y son esos tiempos los que posibilitan la transposición y la transformación. Parece redundante, pero es preciso dar tiempo para un proceso que se da en el tiempo.

3.2- El jugar y la improvisación musical

Jugar es necesario en el camino de la constitución subjetiva en la infancia. El jugar es un acontecimiento que sorprende, impulsa a nuevas experiencias, posibilita la elaboración de miedos. Un niño que juega crea y recrea, prueba y comprueba. Cuando un niño no juega es señal de alerta. A nosotros nos corresponde garantizar que la escena lúdica se genere y no se interrumpa, que, a través de nuestras intervenciones, propiciemos el jugar, el acto creativo, y que las experiencias de los niños se transformen en acontecimientos de los que se puedan apropiarse. El jugar, según afirma Winnicott, constituye la base de la creación, del soñar y del vivir.

En el espacio creado con Juan, se constituyó una “zona del jugar” que propició la creatividad y el juego. A lo largo de este proceso fuimos testigos partícipes de la transformación del sufrimiento en placer por jugar. Como en un ritual, lo que sucede en el juego pierde su estatuto de sagrado. Agamben nos dice que “...las esferas del juego y de lo sagrado están estrechamente ligadas (...) Al jugar, el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo “olvida” en el tiempo humano” (Agamben, 2001, p. 99).

El juego altera y destruye el calendario, provocando ilusiones en las que la diacronía y la sincronía se confunden. La canción de Juan “El lento se hace más rápido” del CD 17 es un ejemplo de este juego con el tiempo:

El lento se hace más rápido

Dentro del juego todo es posible. Las cosas pueden convertirse en juguetes y ser objetos para ser apropiados con fines lúdicos, “profanos”. Juan, al crear las canciones, al buscar con apasionamiento los sonidos y las secuencias rítmicas que le ofrecía el piano electrónico, se despegó del mundo que lo rodeaba, inventando un territorio en el que fue autor y dueño, donde el tiempo y el espacio tomaron otra dimensión. Este acto de jugar le permitió crear y recrear la realidad, apartándose, ubicándose en otra escena que no era amenazante, poniéndose en la piel de distintos personajes. Logró encontrar en la ficción la posibilidad de andar a su propio ritmo.

Cuando estábamos sumergidos en el jugar, en esa zona tan particular en la que el tiempo y el espacio se tornan diferentes, apareció con fuerza y libertad el sabor de la improvisación, ese “ir haciendo” sobre la marcha, como en un viaje, que regocija. Se dispusieron los elementos y se los combinó. Juan usó las palabras, las melodías, las sucesiones armónicas, los ritmos. Improvisó los finales de sus canciones, varió las melodías e imaginó historias para los personajes de su imaginación. Fuimos detrás de su vuelo, muchas veces a ciegas, sin saber a dónde iríamos, pero con la confianza en la red de afecto construido entre ambos.

3.3- Los instantes de canciones

*“Con los ojos al instante abiertos al mundo y el corazón al desnudo
la canción es descarada, como un recién nacido”
(John Berger)*

Juan capturó el tiempo en instantes de canciones y desde el vamos comenzó a construir un final. En un ritmo de lazos y pasajes fue posible la transformación que puso en movimiento una trama detenida, como en un atolladero, de palabras de enojo, de desborde, que lo dejaban fuera de la escena, lejos de la posibilidad de armar lazo con sus pares y con sus maestros, que a su vez dificultaba la dinámica familiar. Estaba prohibido para Juan decir las “malas palabras” pero ellas brotaban a borbotones. Pareciera que lo que está abolido fuera más activo, tomara más fuerza.

La posibilidad de transformar en canción muchos de los momentos vivenciados en cada encuentro fue una intervención eficaz, ya que esta forma musical proporcionó un orden posible a lo sonoro que se iba gestando en los encuentros. La canción fue una puerta de entrada y proporcionó una salida. Fue un territorio en el cual poder “operar”, contar, sonar y resonar. Ofreció una estructura, proporcionó una forma que fue mutando a lo largo del tiempo. Fue una plataforma que posibilitó vislumbrar los movimientos subjetivos y que dio indicios de los cambios y los efectos de las intervenciones realizadas.

Se puede pensar a la canción como manifestación o aparición que remite a condiciones que a su vez condicionan, como un cuadro sobre el que se proyectan las imágenes que se plasman en ella, un marco que permite una perspectiva, ver las cosas desde algún punto. La canción se tornó “continente” a partir del cual poder diferenciar, separar, resaltar. Porque lo que ordena es el corte, el intervalo, que permite que resuene eso que sonó.

La canción funcionó como una superficie que posibilitó la escucha de acontecimientos sonoros que la “oreja” recorta. Claudio Eiriz (2016) hace referencia a la “oreja productora” (p:139) que percibe esas rupturas que llaman la atención y se captan como bordes. Discontinuidades que presuponen un continuo. Y todos estos rasgos inscritos en los elementos de las canciones, que más allá de las palabras, conforman una escritura singular, posible de “leer” a lo largo del proceso. La mayor parte de las canciones de Juan tienen título. Nominándolas, ofreció un señuelo de significación.

La canción fue como un punto de referencia al cual se pudo volver y que nos permitió historizar. Un punto que funcionó como límite, tope. Una señal que condensó y que quedó resonando, convirtiéndose en otra superficie. Un punto ordenador con un estilo singular que permitió “corporizar”, dejar huella, a partir de una idea o una sensación. Un punto de apoyo, punto seguido o punto y aparte, punto débil o punto de inflexión.

La canción como presentación que permitió que se haga presente y se anude lo que no tenía representación.

CAPÍTULO CUARTO

“Las prácticas de intervención en Musicoterapia”

“Lo importante no es comprender, sino adoptar el ritmo de ese niño”

Esteban Levin

(2018)

“Yo sé si estás lejos o no. Sé si puedo pedirte un abrazo. Y si no tengo ganas de acercarme, sé mantener la distancia. Vos a veces sabés y otras veces, no.”

Paula Bombara (2019)

Es tiempo de detenernos y hacer foco en las intervenciones realizadas con Juan. Ver los imprevistos, los olvidos, las actualizaciones y los anacronismos que fueron armando la trama y dieron lugar a acontecimientos subjetivantes. Adhiero a las palabras de Gustavo Rodríguez Espada cuando afirma que “la subjetividad es pensada como producción de una diferencia posible y necesaria, como emergiendo o aconteciendo en un borde decisorio y atravesada y condicionada por la pluralidad de las relaciones sociales”. (Rodríguez Espada, 2016, pp: 20-21)

Una intervención es una acción que, según su raíz etimológica, tiene que ver con un entre (inter) y un venir (venire). Una entrada en el discurso de un otro que, en el mejor de los casos, provoca un efecto. “Este término tiene su linaje en la corriente institucionalista (Loureau, Mendel, Lapassade) y va de la mano de la idea de implicación” (Jasiner, 2007, p:173).

Para que estas “entradas” sean eficaces es fundamental tener como “caja de herramientas” recursos teóricos y técnicos y una lógica mínima que permita pensar una dirección en lo que se va haciendo. Lógica como producto de la observación y el análisis de las relaciones entre los elementos o sucesos que se repiten con regularidad. A su vez, es necesario contar con un trabajo sobre sí mismo que permitirá interrogarse acerca de nuestra propia posición como musicoterapeutas.

Hablar de intervención marca un campo de operación. Lo “operativo”, afirmó Pichón Rivière, es lo que posibilita que sucedan cambios, que se produzcan nuevas conexiones, nuevos enlaces.

La práctica musicoterapéutica configura un campo complejo y conflictivo ya que “hay múltiples intervenciones posibles y, sin embargo, no hay recetas”. (Jasiner, 2007, p:170). A su vez, sólo se las puede pensar a posteriori, retrospectivamente.

El trabajo que cada niño hace con lo sonoro orienta nuestras intervenciones. Algunas de ellas propician la trama, ese tejido que luego posibilitará la separación, el alojamiento subjetivo para que el sujeto se amarre, que se pueda articular una morada para demorarse. Otras producen marcas que permiten señalar el camino, huellas en el tiempo que permiten historizar, armar un relato.

Las intervenciones en Musicoterapia son operaciones concretas en el discurso clínico, sonoro, corporal, espacial, relacional, que producen una textura vincular que, a la vez que buscan generar “líneas de fuga”, variaciones y movimientos, son capaces de generar contención. Gustavo Rodríguez Espada afirma:

A través de las intervenciones es posible promover la deconstrucción y fuga del dispositivo disciplinar desde el que el paciente enuncia su padecimiento, la deriva productiva en la que el musicoterapeuta acompaña y se presta a sí mismo como escenario y partícipe del ensayo emancipatorio del padecimiento. (Rodríguez Espada, 2016, p: 28).

Realizar una intervención es una acción delicada, que implica conocer muy bien el territorio sobre el que se está operando, en la que el discurso desde el que se intenta provocar una “fuga” debe ser cuidado ya que su conmoción puede desestabilizar al sujeto productor. Se busca ir hacia una zona que no es del paciente ni del musicoterapeuta, generando una tercera zona que permita el encuentro de ambos. Errancias, afirma Gustavo, “salidas del orden, de la disciplina, agrietamientos de las homogeneidades, de los mecanismos de disciplinamiento y captura”. (Rodríguez Espada, 2016, p. 29)

Es importante tener en cuenta que no es lo mismo una intervención en los primeros encuentros que cuando el vínculo ya está lo suficientemente amarrado entre ambos.

Los tiempos del proceso musicoterapéutico son como las líneas de un pentagrama, líneas de transferencia, simultáneas, en sincronía. Hacen sonar en composición, en sucesión y revelan los momentos del vínculo, “...ese territorio múltiple en el que es posible el acontecimiento subjetivo” (Rodríguez Espada, 2017, p. 125). Se hacen oír y realizan lo que permanece suspendido en el tiempo.

Hay acontecimientos que se desplazan de modo diferente de la cronología. Cada experiencia despliega un estilo particular de devenir que es propio de esa experiencia y que no se reduce a una mera progresión lineal. Los trayectos transitados en este proceso estuvieron repletos de recorridos imprevistos.

Es interesante pensar en los tiempos lógicos propuestos por Lacan para pensar los procesos clínicos: el instante para mirar, el de comprender y el de concluir. Estos tres momentos son los que posibilitan pensar hipótesis, armar preguntas e ir definiendo las acciones a seguir, no sin la incertidumbre de los efectos que produzcan. Intervenciones que promuevan el alojamiento, anudamientos, cortes, preguntas, demoras etc., que serán realizadas en función de lo que se pueda comprender. No es lo mismo intervenir cuando se propicia el armado de este tejido vincular que cuando se llega al final del proceso.

Se pueden retomar los conceptos del psicoanalista Isidoro Vegh (1997) para pensar las distintas intervenciones. Él propone pensar desde la lógica del psicoanálisis y toma la idea de Sujeto de Lacan. Este lo piensa como una estructura constituida por el anudamiento de tres registros: Simbólico, Imaginario y Real. Si bien este tema requiere de una profundización en los conceptos del psicoanálisis, es interesante esta perspectiva ya que posibilita seguir pensando en las distintas acciones. Vegh sostiene que las intervenciones pueden ser realizadas desde cada uno de esos registros. Desde el Imaginario, cuando se invita a conmover el sentido o a crear objetos imaginarios; desde el Simbólico, que está relacionado con las palabras, con la trama de significantes cuando se propone un efecto de metáfora o cuando se ofrece sentido. También se pueden realizar intervenciones en lo Real al pensar en el encuadre, al usar un tono de voz específico o al detener un encuentro. Algunas de estas acciones pueden generar cortes o provocar ligaduras; enlaces o acotamientos. Producir ligadura sería intentar inscribir simbólicamente algo de lo Real que estaba desligado. Apuntar a que se teja una trama teniendo en cuenta que solo si un intervalo la habita, si hay vacío suficiente para albergar al otro, esta intervención podrá provocar ligadura que posibilitará la introducción de un corte. Las intervenciones que ofrecen intervalo posibilitan alojar preguntas con el fin de que advenga un trazo singular.

Intervenimos cuando pensamos en el diseño del dispositivo, la convocatoria, el tratamiento del espacio. El modo de escuchar e invitar a hacer, los tonos de voz, los ritmos, los silencios, las preguntas, los señalamientos, las puntuaciones, las descripciones, las conjeturas, los subrayados, las propuestas, las explicaciones, los comentarios, las narraciones, los chistes, el cierre de los encuentros. Todas estas son operaciones que promueven movimientos. Los ecos sonoros, el canon, las superposiciones, las repeticiones, las armonizaciones instrumentales, el uso de la voz como recurso armónico (segundas voces), las modulaciones, las grabaciones, el cambio de velocidades o de timbres, la oferta de instrumentos musicales, el uso de música editada, son aquellas específicas que utiliza un musicoterapeuta. Una intervención podrá ser apropiada o se puede tornar en lo contrario. Dependerá de la lógica con la que se implemente. Y esta lógica estará relacionada con la

lectura que los musicoterapeutas realicemos de lo que sucede en los encuentros. Esta asignación de sentidos, producto de una operación que Eliseo Verón (1993) denomina “gramática o condiciones de reconocimiento discursiva”, posibilitará tener una mirada, una perspectiva del campo en el cual operar. Por eso es tan importante la “caja de herramientas” nombrada al principio de este texto, con el fin de tener recursos suficientes para saber qué camino seguir en la práctica. Lo intuitivo, lo improvisado, no alcanzan. Es necesario preparar el escenario, la estrategia, un artificio para la experiencia.

El acompañamiento en el devenir de su imaginación promoviendo el jugar a través de las canciones, el ofrecimiento de un espacio para poder decir sus “malas palabras”, hilar lo sonoro producido en cada encuentro para construir una escena que aloje las producciones, la posibilidad de un espacio para explorar, la incorporación gradual de sus pares en los momentos musicales y el delimitar algunos bordes a sus composiciones, fueron algunas de las intervenciones que contribuyeron en este proceso. A veces, la intervención realizada le puso un tope y otras la decisión fue seguir su rumbo. En muchas ocasiones, primó el temor por haber intervenido sin “ver” y surgió la pregunta: ¿De quién es la ceguera?

4.1- Viñeta 1: El alojamiento

Para poder alojar es necesario poder ponerse en el lugar del otro. Saberse extranjero e intentar aprender un nuevo idioma para entrar en con-sonancia. Jacques Derrida nos propone pensar a la hospitalidad como una acción para acoger a quien arriba y, en ese acto de espera, la posibilidad de transformación de ambas partes.

En cada encuentro dejamos que lluevan los sonidos mezclándose con las letras de cada canción. Suenan las palabras de Juan que canta “...así no vuelvo más con esta ausencia que me producen todos al pasar...” *Los cuatro telekinos* (2015). Si nuestra condición fuera la ceguera, ¿que significaría el roce de alguien sin anticipación?

[Los 4 telekinos](#)

4.2- Viñeta 2: “Explorar para jugar”

Juan comenzó a explorar con avidez los sonidos del teclado electrónico ofrecidos. Recorrió sus teclas, accionó los botones que, con sus manitos curiosas, reconocía en el aparato. Le llamaban su atención los efectos de los sonidos de timbre rugoso, que le recordaban a un helicóptero, los que parecían aplausos, las frecuencias sonoras semejantes

al viento o la campanilla que le permitía imaginar un teléfono. Se detenía ante ellos y con la cabeza inclinada apuntando su oreja hacia el parlante, los escuchaba con mucha atención y relataba lo que imaginaba al sonar. A veces, los describía comparándolos con sonidos conocidos por él y otras, comenzaba a construir escenas en las que los incluía.

Jugar

4.3- Viñeta 3: “El ino ino”

El alojamiento del discurso sonoro de Juan llevó a poder otorgarle sentido a algunas acciones que realizaba. Los aleteos, los sonidos guturales, parecían parte de las estereotipias de un niño ciego y, lejos de disminuir en su intensidad, se acrecentaban. De a poco comprendimos y construimos con él sentidos para alguno de los ruidos. Y comprobamos que no todas eran estereotipias.

“Ir hacia lo literal de la estereotipia y seguir su litoral hasta abrir brecha que será sendero a recorrer” (Levin, 2017, p. 169). Este psicomotricista, que tiene una vasta experiencia en el trabajo con niños con graves problemáticas subjetivas, describe de un modo poético la aventura que significa sumergirse en “eso que suena” para que entre ambos aparezcan formas diversas. Esta cita muchas veces acompañó en la incertidumbre e iluminó varias partes del recorrido y es parte de la “caja de herramientas” que sostuvieron la práctica.

“Cuando la imagen [sonido] es fugaz, la única forma de incorporarla es someterse a la repetición. Frente a la fugacidad no se trata de contemplar sino de atrapar, de retener para poder comprender la escena que transcurre a velocidad” (Calmels, 2013, p.16). Este fragmento ayudó a pensar en los momentos de incertidumbre ante un gesto sonoro insistente de Juan. El niño, en los primeros tiempos de nuestros encuentros, producía con su voz un sonido intenso: “Ino Ino”. Se lo escuchaba en los recreos, por los pasillos, gritando de este modo. Sentíamos que se iba a lastimar las cuerdas vocales. Si bien parecía hacer mucho esfuerzo, una sonrisa reflejada en su rostro mostraba que había placer al realizarlo. Repetía este gesto sonoro como si fuera una estereotipia, un aleteo, o un balanceo típico del autismo, aunque la risa hacía dudar. La respuesta de las maestras fue, en primera instancia, tratar de que deje de hacer este ruido y distraerlo de ese impulso que parecía que lo “tomaba” y no podía detener. Supusimos que algo más había en ese sonido.

Al entrar en sintonía con ese sonido, hacia ese “litoral de la estereotipia”, como dice Levin, fue posible armar pequeñas diferencias, construir “derivadas”, variaciones, para que se desplieguen otros sentidos y pueda moverse de esa zona rígida. Era un sonido muy intenso

(in-tenso) producido con su voz. Luego de tratar de jugar imitándolo, haciendo eco, variando su altura e intensidad, comenzaron a surgir algunas significaciones. Fue posible instalar una pregunta y Juan contó que estaba haciendo el ruido de una máquina que había escuchado en algún lugar. Notamos muy imprecisa esta información y que no podía contar con claridad de qué hablaba. Él relataba que lo había escuchado al ir a un departamento, pero no sabía con quién había ido. Una gran confusión. ¿Estaba con su mamá? Toda esta maraña sonora, temporal y espacial provocó en Juan dificultad para ubicar lo experimentado. Desorientación y confusión que lo llevó al grito sin pausas. Y fue así hasta que lo pudo nombrar, luego de estas intervenciones en las que pudimos hacerle un lugar, amplificándolo y jugando con él. La psicóloga especialista en trabajo con niños ciegos, Cristina Oyarzábal, nos dice que en algunos casos es necesario ponerles un punto al imaginario y las fantasías. Ubicar, poner una pausa a los divagues. Sólo al ubicar esto Juan logró dejar de gritar. Luego, el “Ino ino” pasó a ser jugado en un personaje de sus canciones. Y en el CD 16, en la canción “Se nos fue la moda” pudo ser nombrado como lo que “se nos fue”.

“Si resistimos, toda esa bruma del norte que nos cae encima se disipa y hay debajo una asombrosa arquitectura” (Deleuze, 1978, p: 19). Esta es otra frase que sostiene la esperanza en la práctica clínica y educativa y permite ser paciente ante tanta incertidumbre que se nos presenta a diario.

[Ino Ino \(Video\)](#)

[Recordando Ino Ino \(CD 12\)](#)

4.4- Viñeta 4: “Entrar en juego”

El primer tiempo de este proceso fue de instalación, esa operatoria necesaria para que se pueda ir fundando y estableciendo el vínculo. Una mirada anticipatoria y deseante fue parte fundamental ya que facilitó la constitución de un escenario, con los andamios que apuntalaron la estructura, para poder comenzar a jugar.

Las escenas que Juan imaginaba al escuchar los sonidos del teclado fueron punto de partida y crearon condiciones de posibilidad para que su relato sonoro se despliegue. Algunos de los nombres de compañeros de la escuela, a los que no se acercaba con fluidez, eran nombrados con insistencia, especialmente el de Alejo y Santino. Uno de los recursos usados fue la “transformación” en la voz de estos personajes dramatizando las escenas que él contaba. Por ejemplo, jugábamos a que Alejo se llevaba sus juguetes. Estos relatos estaban llenos de sonidos y en cada encuentro nos hacíamos eco de su decir. Juan solicitaba que

jugáramos a ser Alejo dando las pistas de “su guión”. Pedía que llore, que conteste, que hable como si fuera su mamá y a veces “me mataba” con el sonido de los disparos del teclado. Los “otros”, que lo inquietaban en su estancia en la escuela, comenzaron a existir en estas improvisaciones, casi como en un escenario de títeres. A veces, parecía que estábamos construyendo radioteatros o audiocuentos. Este juego provocaba mucho placer en ambos. Nos reíamos y Juan quería seguir. Estas reacciones fueron claves para saber que estábamos en buen camino. Dejaban resonando en cada encuentro estas palabras tan comunes que se escuchan entre los niños al jugar: ¿dale que vos eras y yo era...?

Durante unos cuantos encuentros, los juegos que se armaban tenían que ver con los objetos que sus compañeros le sacaban y con los dichos de su mamá. Los sonidos del teclado proporcionaban la materia sonora que invitaba a jugar. Juan los hacía sonar y los recreaba dándoles sentido. Seguíamos su vuelo y nos implicábamos. A veces, le costaba mucho encontrar un final para este momento de juego entonces una intervención musicoterapéutica oportuna ayudaba a poner un límite.

Winnicott sostiene que “...para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo” (1971). Los momentos en los que Juan desplegaba su juego, a pesar de estar en general sentado con su “juguete teclado”, tenían mucho movimiento psíquico. Y en la trama de ese juego que íbamos construyendo, con tiempo, se jugaban varios temores que le provocaba el estar con los demás.

Daniel Calmels (2004), psicomotricista y escritor argentino, en su libro “Juegos de crianza” hace alusión a aquellas experiencias que se dan en la infancia, a muy temprana edad y que son fundantes para la construcción de la subjetividad. En ellas, el lazo con un otro es el eje que permitirá la elaboración de miedos básicos como la pérdida a la referencia táctil en los juegos de sostén, el miedo a la referencia visual en los de ocultamiento y la capacidad del cuerpo en movimiento, con su confianza en el refugio, en los juegos de ocultación. Es oportuno traer a este escrito las palabras de Bettina Filipuzzi, psicóloga de la Escuela n° 33, porque propone pensar estos juegos en los niños ciegos y en la dificultad que tienen las familias que, tomadas por la sentencia del diagnóstico, se preguntan cómo llevar a cabo los juegos de ocultamiento, hacerles vaivén o hamaquita o cómo perseguirlos o ponerlos a salvo si son niños que no ven. Las calesitas, hamacas, trepadoras, objetos sustitutos del cuerpo del adulto provocan sensaciones similares al caballito, babucha, avioncito y a su vez requieren de un adulto que juega y apuesta por esos juegos, que incentiva, da coraje y anima a lograr lo que en ese juego da miedo. Para los niños ciegos es posible jugar a las escondidas, al juego de ocultar y aparecer, porque el verdadero temor no es hacia la oscuridad, sino al quedarse solo. Bettina nos recuerda la cita de Freud que dice que hay más luz cuando alguien habla.

“Un niño ciego puede asustarse cuando nadie le responde, cuando siente que se ha quedado solo; la voz calma, guía, hace sentir a resguardo” (Filipuzzi, 2018). El niño necesita de un adulto que lo acompañe a jugar y junto a él, el niño aprende y construye su universo simbólico.

Encuentro individual 2013

4.5 - Viñeta 5: “Las grabaciones”

La grabación es como un espejo.

El espejo es la sonoridad. (A.C.)

La propuesta fue comenzar a grabar las canciones de Juan y luego guardarlas en discos compactos (CDs). Este material se transformó en un tesoro para ambos. Con mucho cuidado, registramos sus composiciones a lo largo de los encuentros. Él pidió tener sus grabaciones y llevárselas a casa. Las compartió con su familia y, con el paso de los años, con los demás compañeros de la escuela. Gracias a este registro, fue posible elaborar este trabajo para reflexionar sobre la práctica musicoterapéutica.

Para que cada CD estuviera grabado, Juan tuvo que esperar el tiempo de cada realización. La introducción de una demora en el proceso fue una intervención interesante ya que estaba muy atento a cada paso que había que realizar para tales fines, deseando llevarse su producción. Hacia el final del proceso atravesado, Juan pidió armar un CD con todas las grabaciones que no habían entrado en este registro. Explicó que quería poder recordar su paso por la escuela. La posibilidad de historización de sus canciones, como en un largo collar de perlas, posibilitó contar. Cada nudo, “cada cuenta”, fue conformando pasos de su historia a la que se pudo volver para “re-anudar”. Fue un recorrido que necesitó de recortes. No “todo” quedó en los CDs. Pero lo que se imprimió en ellos dio a oír y a palpar la creación sonora que lo reflejó.

La grabación fue un proceso importante porque armó una exterioridad. Este ordenamiento en discos rodeó el malestar, puso bordes al vacío, ese abismo que a veces se tornaba insoportable y, así como anudó, también descoaguló sentidos. Es posible pensar que esos gritos o las “malas palabras” de los primeros tiempos eran el modo de “hacer algo” con eso que irrumpía y no podía comprender. “Ese modo de hacer con que cada sujeto responde al inevitable desencuentro con lo real”. (Jasiner, 2019, p: 141)

Tabla 1: Grabaciones de Juan por CD según tiempo de duración. Años 2013 y 2014

2013- 2014								
CD1			CD 2			CD 3		
Ahora quién está de mi			Mi amor está ahora	1:27		Alejandra desde el otro lado		3:00
Alejandra tarada	0:33		Por que mi amor sigue así	1:30		Alejandra se une al grupo de un tarado		
Alejo cariolo	1:02		Mirá que todo va a estar bien a todo mi corazón	1:21		El pelotudo en la casa de Alejandra		
Amor eterno	0:45		Sentino es un muzzarella	0:56		El tarado nunca sabe nada	1:47	
Partitura			Pelotudo cercano en vivo	1:26		La mierda que comen los demás	1:19	
Mala palabra escondida	0:28		Ahora por qué seguís conmigo	1:49		Noticiero 13	2:02	
Pelotudo cercano	1:10		Vamos alejo a la escuela	0:56		Parece como un duque		
Quién quiere ser de mí	1:13		Hora de comer	0:41		Presentación y Estoy enamorado de Alejandra	1:44	
Sentino muzzarella	1:22		Alejandra es una tarada de hace mucho	0:43		Repertorio	2:27	
Te amo mucho como vos me amas a mí	1:46		Ahora no estás a punto	0:56		Tu vida en mas		
			En esta mierda	1:12		Tu vida en mas con explicación de edición	1:59	
			Estamos en mi cumpleaños	0:48		Yo estoy en lo que más quiero	2:43	
			Paso concha de mi amor, mierda puta sabes	0:54		Yo no me hago cargo	1:38	
			En esta puta	1:32		Yo no te digo cómo hacerlo	2:01	
			Deja a esa Alejandra	1:18		Yo te quiero mucho por un pelotudo	1:29	
			Mi amor está ahora	0:54		El amor que todos tienen		
						El amor se modifica		
						Me gusta		3:23
						Todo el amor de la primera vez		
						Todo tu amor me está haciendo mejor		
						Todos han cometido algo primero		
						Yo no estoy en el estado propio		

Fuente: Elaboración propia, 2019

[Juan cuenta sobre la lista de temas del CD 3](#)

4.6- Viñeta 6: “La enseñanza como herramienta de intervención”.

Para que un aprendizaje se pueda dar es necesario armar primero una superficie en la que puedan trazarse las marcas para que no deslicen y se borren. Esta superficie es la red, el tejido afectivo construido entre ambos. Luego de un tiempo de exploración y juego, Juan comenzó a componer canciones haciendo uso de las funciones del teclado. Con mucho interés, y guiado por las distintas indicaciones, fue aprendiendo a usar esta herramienta para manipular los ritmos, el banco de sonidos, las canciones grabadas y la partición del teclado, haciendo sonar la armonía con la mano izquierda mientras que con su mano derecha tocaba una melodía. También, comprendió cómo usar la función que le permitió armar comienzos,

breaks y finales en la canción. De ese modo, a lo largo de todos estos años, Juan se transformó en un “especialista” en construir estructuras musicales aprovechando las posibilidades del instrumento.

Muchas veces una tarea funciona como estructurante y es necesaria para que el sujeto siga su proceso de constitución. La comprensión del uso de este instrumento fue fundamental, ya que le abrió la posibilidad de comprender la lógica de lo digital, tan necesaria en este tiempo, especialmente para los ciegos ya que, por medio de diferentes dispositivos, pueden acceder a información de modo más autónomo.

El objetivo de esta intervención fue motivado por su interés y curiosidad y estuvo dirigido a que logre comprender la lógica de funcionamiento del dispositivo para luego poder aplicarlo en otros pianos electrónicos. Logró saber para qué se puede usar y aplicar en su producción musical el botón del volumen, del tempo, la selección de ritmos y sonidos y sus modificaciones, la función para programar comienzos finales y cortes, etc.

Tabla 2: Grabaciones de Juan por CD según tiempo de duración. Años 2015 y 2016

2015		2016	
CD4		CD 5	CUENTOS
Yo no puedo seguir así	1:28	CD6	
Yo no estoy en lo mismo que vos	1:26	Deja ese auto	
Tengo buenas cosas	1:26	Tengo muchos colores	3:04
Intemados están todos en el amor	1:16	Ya llegó la hora	1:22
Está todo a mi lado	1:45	La verdad de los pensamientos con Luli	2:25
Ahora están al lado mío	1:37	Adriano Lindo (con alejo)	2:04
No puedo más	1:50	Nosotros somos novios (con Luli)	1:54
Yo te quiero mucho	3:08	Vamos que la vida es una fiesta (con Alejo)	1:53
Estoy perdido en un lugar	1:36	Yo no tengo buenos beneficios	1:43
Mi vida sigue igual	2:21	Quiero tener todo cerca de mis cosas	3:00
Portate bien	1:17	El encantador	2:37
El amor de todos es un puntual	1:34	La ciudad es muy hermosa (con Luli)	2:00
No está nada permitido para mí	1:34	Ahora quien está de mí (con Alejo)	2:05
Nada me importa	2:05	Yo no tengo muchas medidas	1:59
Al caer	1:19	Tu buena entrada	2:19
Desde lejos está el divisor	2:26	Dele al garrote (con Luli)	1:44
Despertate Martín		Explicaciones a Luli	
Diversiones para Alejandra	1:32	Explicaciones a Alejo	
		El encantador video oficial	3:03
		No tengo muchas medidas nueva versión	3:14
		Tengo muchos colores	3:10
		CD7	
		Como andamio 2017	
		Como andamio 2016	
		Las sábanas cosen	
		Los 4 telekinos	
		Sabés	
		no tiene sentido	
		Hola Grupo B	
		No tengo más que hacer estas cosas	
		Ensayen bien la canción porque Alejandra se calienta	
		Alejo lindo	
		Amor eterno mas larga	
		El rap de la música	
		La cumbia sonora	
		No me importa un tero	
		Nos vamos a comer a Alejandra	
		Pelotudo cercano versión cumbia	
		Soy un pedazo de tarado	

Fuente: Elaboración propia, 2019

4.7- Viñeta 7: “Los finales y los bordes”

El final es un borde, una orilla a la que se arriba y dependerá de cómo se fue recorriendo el camino. Dicen los buenos ajedrecistas que el final de una partida está relacionado en gran parte con su apertura, por eso hacemos hincapié en este escrito en la necesidad de cuidar esos primeros tiempos en los que se instala el terreno para entrar en juego, de crear condiciones para que sea posible armar otro lugar.

Los finales, tanto de las canciones como de los encuentros, fueron variando a lo largo del proceso. Prestar atención a lo que sucedía con esta variable nos fue proporcionando datos importantes. Su lectura permitió diseñar intervenciones para promover cambios, acercarse o alejarse tanto en lo sonoro como en lo corporal.

Un borde claro permite comprender lo que es propio y lo que es del otro, también ayuda a diferenciar el espacio y el tiempo y a discriminar los ruidos o los sonidos de las cosas. Un borde preciso permite que se inauguren dos lugares y que se pueda ir de un lado al otro; se puede armar distancia estableciendo un adentro con un afuera. Si se tiene un borde se puede

correr el horizonte y establecer legalidades poniendo en juego algo de la función paterna que marca la ley. Los sonidos cortan, hacen tope-límite, dejan huella, marcas que representan. En el eco hay dos lugares, que resuenan y se pueden apreciar cuando hay diferencias.

Muchas veces, Juan no pudo aceptar el final de un encuentro o de una canción. La palabra cantada posibilitaba mayor apertura en él para escuchar las intervenciones. En varias oportunidades, la frase cantando “Final final” permitió terminar una canción que parecía que no tenía fin. En otras, la improvisación de la letra de una canción que indicaba que el tiempo se acababa fue muy eficaz.

¿Qué es lo que tiene lo sonoro que permite que “algo pase” de otro modo, que se transmita con más facilidad u otra potencia?

En ocasiones, el modo de finalizar fue al tomar sus manos y sacarlas de las teclas, guiando sus dedos al botón de apagado del piano para accionarlo juntos. En una de las canciones en la que comenzó a mezclar fragmentos de otras más antiguas, Juan recordó con picardía y alegría cuando sonó “Final final” y ambos nos reímos de su resistencia a terminar nuestro encuentro.

El efecto de una intervención eficaz se lee tiempo después.

Final final

El nacimiento de un hermano es una gran marca en la vida. Se re-inaugura el tiempo. A partir del nacimiento de su hermano, en el 2018, los finales comenzaron a ser más largos. ¿Este cambio habrá estado relacionado con este nacimiento?

En el 2019, Juan comenzó a jugar reiteradamente con el tiempo. En sus canciones, agregó fragmentos de composiciones anteriores y jugó a viajar en el tiempo logrando recrear su nacimiento. Bien lejana quedó la frase leída en el legajo de Juan que decía que “era un niño sin tiempo”.

El lento se vuelve más rápido

4.8- Viñeta 8: “Otros bordes”

Otra construcción relacionada con un borde fue la del SEAP. Esta vez un borde institucional. Gracias a las supervisiones a cargo de profesionales de la salud del Hospital Tobar García, (Mónica Rolandelli y Sandra González), que realizamos desde el año 2011, pudimos ver que esta fue una construcción en el borde entre lo educativo y lo terapéutico.

La escuela corrió el límite de lo educativo al formar este espacio para los niños que no “entraban” a lo escolar. Muchas veces lo que no “entra” genera malestar. Juan fue alojado en el SEAP durante dos años.

4.9- Viñeta 9: “La canción como un continente”

Anteriormente mencionamos que a Juan se le dificultaba el lazo con sus compañeros o maestras. Su modo de expresar dicha dificultad era maldecir con mucha fuerza utilizando palabras que provocaban disgusto a los demás. En estas vociferaciones se escuchaba tanto su enojo como las ganas de transgredir diciendo lo que no se podía. Los gritos, las palabras sin sentido, los movimientos estereotipados y las “puteadas” eran excesos difíciles de tolerar. Las primeras canciones incluyeron las “malas palabras”. Nuestra propuesta fue “ponerlas” dentro de las canciones o decirlas sólo en nuestros encuentros y estas “malas palabras” comenzaron a transformarse en otra cosa. Solo se podían decir puertas adentro de la sala de música. Comenzó a instalarse un espacio, un borde. Las comenzó a incluir en las canciones y solo al cantar se podían usar. Comprendimos que los momentos de final de clase o los cambios de lugar, las situaciones sorpresivas y lo que no se le anticipaba, podía provocar estas reacciones desmedidas. Las “puteadas” las pudimos ubicar al terminar el encuentro dentro de la sala de música. Se comenzaba a instalar un adentro y un afuera. Aparecía la diferencia. Nuestro espacio era nombrado como “la cueva de las malas palabras” por alguno de los maestros. El espacio de Musicoterapia era el sitio donde sí era divertido decirlas, donde no había que esconder.

[Hoy a la mañana](#)

[Paso concha de tu amor](#)

4.10- Viñeta 10: “Lo que llega sin avisar”

En los encuentros Juan nombró por primera vez al “pelotudo cercano” y fue su modo de describir lo que se torna inesperado, eso que se acerca sin avisar.

La visión posibilita tener perspectiva de las distancias, armar un panorama para no sorprenderse tanto. Al crecer, los ciegos van aprendiendo a anticipar con los demás sentidos lo que sucede en el entorno, pero los niños pequeños aún no tienen esas herramientas que les posibilitan integrar las sensaciones recibidas por los distintos sentidos. Necesitan de la palabra del otro que ubique, anticipe y cuente. “El niño ciego recibe estímulos aislados del

exterior (ruidos, por ejemplo), que no siempre puede integrar, no logra darles sentido para transformarlos en una verdadera información”. (Lucérnaga/Sanz, 2003, p:117)

Cuando el tiempo y el espacio no tienen forma y nada hace marca, es necesario armar velos para que se construya la visibilidad, para poder “enfocar”, seleccionar de lo que suena algún detalle y así poder distinguir. Hay cosas que deben quedar perdidas para que otras se tornen relevantes. Se tiene que poner en juego una ausencia que funde el afuera y este afuera generará la perspectiva del adentro y este proceso es fundamento de la temporalidad psíquica.

Pelotudo cercano

4.11- Viñeta 11: “La casa canción”

“La casa es un cuerpo de imágenes que dan al hombre razones o ilusiones de estabilidad”

Gaston Bachelard (2009, p. 48)

“Como andamio” fue la primera producción musical que fue efecto de una intervención que posibilitó comenzar a abrir un espacio musical grupal. El objetivo fue crear un espacio de juego musical grupal para favorecer e incentivar el lazo con sus compañeros. La frase “Como andamio”, que Juan comenzó a decir en un encuentro, fue inspiración para proponer hacer una canción que tuviera que ver con la construcción de una casa, asociando su arquitectura con la forma musical. Esta estructura permitió un momento-espacio de estribillo, en el que todo el grupo podía tocar, con un ritmo común, estrofas que representaban otros lugares para ir-sonando (cocina, comedor, patio) y la habitación de cada uno como el momento solista vocal o instrumental, un lugar de intimidad. A su vez, la vereda representaba la salida o la entrada y el cierre de las puertas eran momentos “obligados” a través del toque de frases rítmicas que concluían la canción. La construcción de esta “casa canción”, con las aperturas y cierres, con climas sonoros (de mayor o menor densidad), y con diferencias tímbricas, fueron configurando partes que comenzaron a instalar diferencias. Su estructura posibilitó que cada uno de los chicos del grupo pueda hacer sonar su voz. Las intervenciones musicoterapéuticas fueron “andamiando” esta construcción. La función de amplificar, de retomar, hacer ecos, duplicar, cortar y armonizar se hicieron presentes propiciando que cada uno de los integrantes del grupo pudiera “sonar” con sus posibilidades. También les propusimos que esta canción se tocara en vivo en un evento escolar, siendo recibida con mucha alegría por los integrantes de la escuela.

A lo largo de los años Juan hizo varias versiones de la canción: La grupal en el 2013, la del 2016 y la de 2017.

Tabla 3: Grabaciones de Juan por CD. Años 2017 y 2018

2017		2018		
CD8	CD9	CD10	CD11	CD14
La mala palabra molesta a todos	Qué bendito placer	Cuento la vacaciones	La Alejandrita	No tienen sentido
Será el primero que muestre la foto	Parece como un duque versión 2		El Palabro	Se fue la moda
Vamos a hacer detonar a todos	Rafa es nuestro mejor amigo		Qué va a querer la mala palabra versión 2	
Viene el cinco de las malas palabras	No tengo nada que hacer		Pelotudo cercano muevo	
Las cositas	Saque a Santino		Alejandra tarada mejor versión	
Bas ta de es ta guerra			Saque a la malapalabra	
Alejate			Yo mis mo me digo que mi amor no sigue así	
Santino muzzarella			La mala palabra, eh!	
Junto a mis amigos			Comentarios, búsquedas	
Alta pelea versión cumbia			Alejo y la mala palabra	
Alta pelea versión cumbia			El maleducado	
Con Alejo			Pobre Alejandra	
Estamos en mi cumpleaños			Vendo cosas	
Vamos a ser lo que siempre fuimos				
Con Alejo				
Que va a tener Alejandra				
Qué va a querer la mala palabra				
Que los chuncas feliz				
No me importa un tero				
El encantador				
El abejorro sin alas				
Amor eterno				
Rap de los muselas				
Y deja ese auto porque no arranca				
Ponete los calzoncillos				
Esto es un reflejo				
La mala palabra molesta a todos				
La verdad de mi maltrato pensamiento				

Fuente: Elaboración propia, 2019

Como andamio 2016

La metáfora de los andamios y las construcciones permite pensar a la Musicoterapia como una práctica que, a través de sus intervenciones, va “andamiando” la construcción de la subjetividad de un sujeto que se está afirmando en la red del lenguaje que constituye la cultura, encontrando modos saludables de estar en el mundo. Esta red se configura en el “entre-dos”. Los andamios son estructuras desmontables que se utilizan para sostener mientras se construye. Fue un armazón temporal para un camino recorrido, con sus aciertos y desaciertos, que apuntaló esta construcción sosteniendo una estructura subjetiva frágil y

muchas veces en riesgo. Se requieren costuras específicas y singulares en los lugares en donde parece que está el tejido desligado. En este proceso, inventamos sentidos donde no parecía haberlos, abriendo espacio y tiempo para escuchar qué cosa se anudó con qué otra, para desatar algunos hilos y volverlos a encadenar de otro modo.

4.12- Viñeta 12: “Contar una historia”

En el CD 5, Juan grabó un cuento en el que jugamos a irnos de viaje.

[Cuento: Vamos de viaje. Capítulo 1](#)

Este fue un punto de inflexión en sus producciones, constituyó una bisagra. Algo acerca de los lugares en la familia se puso en escena. Es posible pensar que los tres capítulos del cuento posibilitaron ubicar lugares familiares ya que los protagonistas de la historia eran los integrantes de una familia que se iba en auto a la playa junto a un personaje escondido: “La Malapalabra”. Esta viajaba dentro de un bolso y molestaba a todos. Al papá se le había “colado” en su maleta y se había transformado en su secreto. Varias canciones seguirán hablando de ella: “Qué va a querer la mala palabra”, “La mala palabra molesta a todos”.

[Mala palabra escondida](#)

A partir de este argumento, fuimos armando una trama en la que se jugaron diferentes escenas familiares que permitieron visibilizar cuestiones de la trama edípica: con quién debe dormir la hija, qué edades tienen, quién se ocupa de prohibir, de la ley, etc. Este cuento, más adelante, pudo ser compartido con los compañeros de la escuela y fue muy disfrutado. A partir de él también, Juan comenzó a invitar a su espacio a algunos de sus compañeros para componer canciones. Fueron Alejo, Luciana y Adriano. Con este último amigo, más intrépido y un par de años mayor, se animó a “rapear” y a venir solo a la sala de música. La invitación a su “espacio individual” consistía en que canten con él a su modo, siempre improvisando las letras. En ocasiones, les explicó su sistema para hacer las composiciones. De a poco, fue aceptando el estilo de sus amigos para hacer música, mostrándose más flexible ante las ocurrencias de sus pares.

4.13- Viñeta 13: “La percepción del malestar”

Anteriormente, mencioné que se pusieron en cuestión límites personales. Juan usó el nombre Alejandra en la composición de las canciones desde el comienzo: “Alejandra tarada”, “Estoy enamorado de Alejandra”, “Alejandra desde el otro lado”, “Alejandrita Alejandrita”, “Alejandra es una tarada desde hace mucho”, “Deja a esa Alejandra”, “El

pelotudo en la casa de Alejandra”, “Diversiones para Alejandra”, “Ensayen bien la canción porque Alejandra se calienta”, “Nos vamos a comer a Alejandra”, entre otras.

[Alejandra tarada](#)

[Alejandrita, Alejandrita, Alejandrita](#)

[Yo estoy enamorado de Alejandra](#)

[Alejandra se calienta](#)

[Alejandra es una tarada](#)

[Qué va a tener Alejandra](#)

El nombre Alejandra estuvo a disposición para jugar desde el principio y fue refugio, red que sostuvo y prestó los hilos para desplegar su letra. El deseo de escucharlo y la apuesta a que allí había un sujeto a advenir, eran lo que guiaban los pasos. Desde este lugar de confianza, seguro, estable, Juan logró construir un mundo menos angustiante y desde allí logró comenzar a establecer lazos con otros devolviendo una “imagen ficcional donde reflejarse, construirse, reflejar y reflejar sus creencias”. (Levin, 2017, p.153). Pero en una oportunidad, la canción “La Alejandrita” del CD 13 provocó mucha incomodidad y así fue manifestada. Lo interesante de esta percepción de malestar fue que tuvo un efecto de intervención que generó un cambio en nuestros encuentros. Cada vez que volvió a usar el nombre Alejandra para “insultar” aclaró que era de mentira. Se estableció un límite entre ambos que posibilitó una distancia necesaria para continuar.

[La Alejandrita](#)

4.14- Viñeta 14: “Los otros en las canciones”

En varias canciones, Juan nombró a compañeros de la escuela que lo inquietaban por alguna razón. El sonido de un apellido o la asociación con una comida eran motivos suficientes para que entraran en la canción. Les ponía apodos: Santino Cariolo, Santino Muzzarella, Alejo Abejorro. También comenzó a nombrar al “Pelotudo cercano”. Con estas canciones hablaba de las cosas que le iban molestando de los demás. Las distintas intervenciones musicoterapéuticas fueron llevando a que Juan comparta las canciones que componía con los chicos nombrados y que luego los invite a cantar con él.

En la última etapa, comenzó a imitar a adultos de la escuela en las canciones: Marisú (Maestra de orientación y movilidad), Eli (su maestra) y en la canción “Los cantantes”, describió a algunos de ellos. Con la canción “Alguien quiere algo ma” retrató a la señora que se ocupa de servir las mesas en el comedor. La llamó “La camarera”. Las letras de esta

última etapa, con tono irónico y burlón, están en el borde del humor y la crítica. Logró captar rasgos de las personas “observadas” con una gran precisión.

[Saquen a Santino](#)

[Santino muzzarella](#)

[Alguien quiere algo ma´](#)

[Los cantantes](#)

[Hola Grupo B](#)

4.15- Viñeta 15: “¿De quién se trata?”

Revisando grabaciones viejas realizadas en casetes en los primeros encuentros, se pueden escuchar momentos de creación de algunas de las canciones. ¿A quién pertenecen las palabras que acomodábamos en cada canción? Aquí me permito hablar en primera persona del singular. Muchas veces “le di letra” y él se la apropió. En este recorrido, también es interesante preguntar por qué la conexión e interés que me generó este niño. Esta experiencia provocó en mí una gran emoción. Me sorprendió lo creativo y musical del proceso y a la vez me llenó de incertidumbre y confusión. Esta conmoción tuvo el efecto de que quiera escribir este trabajo. Entre el 2004 y 2009 compuse canciones personales que luego grabé y denominé “Constitución”. Considero que Juan entró en esa línea creativa. Tal vez algo de esta “constitución” se reflejó en él y posibilitó que se armara este vínculo, que se “constituyera” un vínculo que dio curso a este proceso.

Es necesario ir para atrás, sobre las marcas que dejó el camino, para poder leer los aciertos y los desconciertos. Se mezclan los sentimientos, las emociones. Es necesario estar atentos a cada detalle porque nada es porque sí. Siempre hay un hilo que tirar que lleva a entender mejor o a saber por qué algo no se entiende o toma algún rumbo particular. Resueno con una pregunta que hace Esteban Levin (2017: “Cuando en un niño se constituye una inscripción como efecto transferencial ¿qué consecuencias tiene ello para el terapeuta que sostiene y lee esa inscripción, siendo parte de la misma? (p. 164).

Atesoro un fragmento de video de una escena que muestra a Juan en la sala de música junto a algunos de los chicos cantando. Las canciones que “inventó” provocan un efecto de reflejo ya que resuenan en los demás también. Cuando salimos de excursión todos piden cantar “Alta pelea”, “Como andamio”, “La Canción del virrey”, “La cumbia de Marisú”, “La canción del pedal”, “Gaiarina”. Éstas son interpretadas por Juan con el piano que

siempre está abierto y disponible en los recreos, generando un clima de mucho entusiasmo entre los chicos y una gran alegría en mí al verlo enlazarse, al vibrar junto a los demás.

[La canción del virrey](#)

[Juan y sus amigos. Mayo 2018](#)

[Gaiarina](#)

[La canción del pedal](#)

Tabla 4: Grabaciones de Juan por CD. Año 2019

2019		
CD15	CD16	CD17
Alejadrita alejadrita alejadrita	Alguien quiere algo ma?	Canciones
Continuación	Compilado de canciones fabulosas	El lento se hace más rápido
El tiroteo	La canción del pedal	El noticiero del 13
Los cantantes	Cuento La feria del lio	La gran presentación
Vamos a repetirlo mucho		No vayas alejo a la escuela
		Por un pelotómetro
		Ino

Fuente: Elaboración propia, 2019

CAPÍTULO QUINTO

“Abrir la trama para observar”

El instrumento metodológico aplicado tomó como unidades para analizar las distintas producciones sonoras realizadas por Juan entre los años 2012 y 2019, organizadas en grupos de canciones grabados en discos compactos. Se utilizaron ejes semánticos, zonas en torno al material discursivo, con el fin de observar los fenómenos estéticos de este proceso musicoterapéutico que incluyeron tanto la materia sonora, el discurso corporal y espacial, la dinámica grupal, es decir, el lazo con los otros y la percepción de la musicoterapeuta, la mirada sobre el proceso, y los efectos de las prácticas de intervención. Con palabras de Rodríguez Espada (2017): utilizamos este instrumento para observar “sistemas de acción, los objetos y sus relaciones y, aún al fin, la palabra”. (Rodríguez Espada, 2017, p. 132).

5.1- De la materia sonora

5.1.1-Forma

En los datos asentados en el instrumento metodológico se observa que las canciones producidas fueron pasando de tener una sola parte (‘A’) a diferenciarse cada vez más, logrando construir estructuras de mayor complejidad. En ellas, el niño utilizó recursos musicales realizados primero con el teclado y luego con otros instrumentos.

Tabla n° 5: Análisis de la dimensión sonora según forma. Años 2012-2019

Años	CD	FORMA
2012	Pre CDs	No hay forma clara. Se construye con mi intervención. Le "dono" formas para su Discurso sonoro.
2013/2014	CD 1 (grupo5)	Predominan las partes A
2014	CD 2 (grupo4) CD 3	Parte AY B. Presentación Parte AY B y hablada
2015	CD 4 CD 5	A, B, C y D. Partes más separadas con breaks 3 Capítulos
2016	CD 6 (Grupo B) CD 7	Estructura de finida de canciones. Usa los estribillos y los repite mucho. Partes claras. Cambio de velocidad y ritmo
2017	CD 8 CD 9	Cambios de estilo. Rap Ritmo ternario. Más cortes (breaks) entre las partes.
2018	CD 10 CD 11 CD 12 CD 13 CD 14	Partes diferenciadas y variadas. La forma de las canciones es laxa. Se adapta a temas que quiere conectar. Cambio de ritmo (vals) y velocidad. Mezcla Improvisa y conecta canciones. Mezcla canciones. Se desdibujan las formas estructuradas.
2019	CD 15 CD 16 CD 17	Mix. La función de final del teclado genera una parte nueva. Canción que se transforma en cuento. Sigue combinando canciones Retoma canciones antiguas.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Es relevante mencionar que, en las primeras producciones, la forma de las canciones fue propuesta por la musicoterapeuta ("Hoy a la mañana"). La transformación en la forma de las canciones se puede escuchar en "Alejandra tarada" o "Amor eterno", del CD 1, que consta de una parte y en "Parece como un duque" (CD 3) y "Deja ese auto" (CD 6), que tienen varias partes. Progresivamente, el niño agrega fragmentos hablados y cambia de estilo musical, por ejemplo, en el CD 8 con "El rap de los muselas". Luego usa estribillos repetitivos (CD 6: "El encantador"), y agrega cambios de velocidad, generando diferencias entre las partes (CD 8: "Qué va a tener Alejandra"). Hacia el final del periodo analizado, mezcla canciones realizadas anteriormente (CD 17: "Canciones") y alterna la música con relatos (CD 15: "Los cantantes"). En el CD 16, se observa una modificación en la regularidad de la estructura de las canciones que coincidirá con el cierre del proceso musicoterapéutico.

[Hoy a la mañana](#)

[Amor eterno](#)

[Alejandra tarada](#)

[El encantador](#)

[Parece como un duque](#)

5.1.2- Tonalidad

El análisis de esta variable permitió observar que, en un comienzo, la elección de los acordes y el tono estuvieron motivados por la orientación de Juan en el espacio del teclado del piano. Las teclas negras, las que están más elevadas, le otorgaron mayor referencia al tocar.

Tabla n°6: Análisis de la dimensión sonora según tonalidad. Años 2012-2019

		Tonalidad
2012	Pre CDs	No hay tonalidad definidas. Juega con sonidos sueltos.
2013/2014	CD 1 (grupo5)	Mayores (F#)
2014	CD 2 (grupo4)	1 canción en modo menor
	CD 3	Más canciones en modo menor
2015	CD 4	Casi todas las canciones son menores
	CD 5	
2016	CD 6 (Grupo B)	Mayoría son menores
	CD 7	Alterna mayores y menores. Prefiere el F#
2017	CD 8	Alterna mayores y menores
	CD 9	
2018	CD 10	Alternancia entre mayores y menores
	CD 11	Alternancia entre mayores y menores
	CD 12	Alternancia entre mayores y menores
	CD 13	Alternancia entre mayores y menores
2019	CD 14	Alternancia entre mayores y menores
	CD 15	Alternancia entre mayores y menores
	CD 16	
	CD 17	Mezcla tonalidades mayores y menores cambia de tonos

Fuente: Elaboración propia, 2019

Las primeras canciones fueron realizadas en tonalidad Mayor, primando el Fa#. También usó el La y el Mi. En el CD 2, incorporó el Mibm, en el CD 3, el Fm y el Sibm y el CD 4, 5 y 6 la mayoría de las canciones fueron en modo menor. En los siguientes CDs alternará los modos y tonalidades.

5.1.3- Letras

En las palabras y letras usadas en durante este proceso, se puede observar un movimiento discursivo que se fue diferenciando y enriqueciendo.

Tabla n°7: Análisis de la dimensión sonora según letras. Años 2012-2019

LETRA		
2012	Pre CDs	Reproduce ruidos que oye. Asocia sonidos del teclado con cosas que conoce y las usa para el jugar. Y canta con frases que escuchó en otro contexto.
2013/2014	CD 1 (grupo5)	Personajes: Pelotudo cercano, Malapalabra y Alejandra tarada
2014	CD 2 (grupo4)	Usa "Malas palabras" en canciones
	CD 3	Más "malas palabras" pero les cambian el sentido de insulto. Modifica palabras. Personajes: El pelotudo, el tarado, el duque
2015	CD 4	Agrega el OH para cantar. Utiliza recursos poéticos en algunas letras. Tararea. Recurre a estribillos.
	CD 5	Improvisa. Relata historia que tiene base en experiencias vividas. Elige personajes y roles.
2016	CD 6 (Grupo B)	Letras más ricas en imágenes. Incorpora elementos distintos. (autos, colores) Reflexiona sobre el amor, la tristeza, lo que tiene, lo que piensa.
	CD 7	Recrea canción del 2013 "Como andamio" Rapea. Recrea canción infantil conocida. Retoma Amor eterno y la hace más larga
2017	CD 8	Personaje: Malapalabra Habla de los cambios corporales. Recrea melodías conocidas. Juega con palabras: tero.
	CD 9	Recrea canción "El auto de papá" Habla del recuerdo
2018	CD 10	Cuento que termina con canción que comenta lo contado. Retoma el cuento del CD 5.
	CD 11	Usa personajes y recrea y mezcla canciones: Malapalabra, Alejandra, Pelotudo cercano. Conecta personajes: Malapalabra y el amor eterno. La mala palabra es un pelotudo cercano.
	CD 12	Comienza a "engancha" temas. Arma mix. Malapalabra incorrecta. Lo femenino y lo masculino. Lo que se guarda en el armario. Cambia palabras: "Questa" por fiesta.
	CD 13	Personaje: El palabro: No quiere saber más nada del Pelotudo. Mezcla canciones
	CD 14	Los personajes que se fueron
2019	CD 15	Mezcla letras nuevas con viejas. Se presenta como alguien de mucha edad
	CD 16	Arma cuento. Compilado de canciones. Habla del país y su cansancio
	CD 17	Retoma temas antiguos.

Fuente: Elaboración propia, 2019

En sus primeras manifestaciones sonoras, Juan pasó de emitir ruidos y sonidos sin sentido al usar "las malas palabras" dentro de las canciones ("Hoy a la mañana"). A partir de las distintas intervenciones musicoterapéuticas, estos insultos disruptivos variaron sus sentidos, se tornaron más poéticos ("Paso concha de tu amor"), hicieron una crítica a determinadas situaciones ("La mierda que comen los demás"), se transformaron en personajes ("La malapalabra escondida"), fueron partes de cuentos (CD 5 "Vamos de viaje"), se relacionaron entre sí (CD 13 "El palabro"), y se fueron dejando atrás (CD 14 "Se nos fue la moda"). También, dieron cuenta de sus reflexiones sobre la alegría (CD 9 "Qué bendito placer"), los amores (CD 6 "Somos novios") y la tristeza (CD 1 "Quién quiere ser de mí"). A través de las letras, nombró a los compañeros, familiares o docentes (CD 1 "Santino muzzarella"). Muchas veces habló de él mismo (CD 7 "Soy un pedazo de tarado", CD 3 "Parece como un duque"), contó acerca de sus intereses (CD 7 "No me importa un tero"), manifestó su opinión (CD 6 "Yo no tengo buenos beneficios"), y habló de los cambios

(“Vamos a ser lo que siempre fuimos”). También, se pudo observar el vínculo generado entre ambos (“Alejandra es una tarada”, “Estoy enamorado de Alejandra”, “Alejandra se calienta”).

Paso concha de tu amor
Malapalabra escondida
La mierda que comen los demás
Qué bendito placer
Somos novios
Santino muzzarella
Quién quiere ser de mí
Yo no tengo buenos beneficios
Soy un pedazo de tarado
Yo estoy enamorado de Alejandra
Alejandra se calienta
Vamos a ser lo que siempre fuimos
Alejandra es una tarada
Parece como un duque
No me importa un tero

5.1.4- Duración

Se observa que la duración de sus canciones se fue incrementando levemente a lo largo del proceso, aunque hacia el final del período analizado, aumentó significativamente.

Tabla n°8: Análisis de la dimensión sonora según duración. Años 2012-2019

		DURACIÓN
2012	Pre CDs	No tienen límite sus juegos sonoros. Aunque sabe que se termina y se resiste a irse de los lugares. Duración marcada por MT.
2013/2014	CD 1 (grupo5)	1' 10 Son cortas
2014	CD 2 (grupo4)	Idem anterior
	CD 3	Entre 1' y 5' Se alargan.
2015	CD 4	Entre 1'20" y 3'50"
	CD 5	1-12'36" 2-6'50" 3-15'14"
2016	CD 6 (Grupo B)	Entre 1'20" y 3'
	CD 7	Entre 1'26" y 4'15"
2017	CD 8	Entre 0'51" y 4'10"
	CD 9	Entre 3'09" y 4'25"
2018	CD 10	18'29"
	CD 11	Entre 1'20" y 3'
	CD 12	Entre 1'40 y 5'47
	CD 13	Entre 2' y 5'
	CD 14	2' y 3'24
2019	CD 15	2'45 y 7'23
	CD 16	7'11
	CD 17	

Fuente: Elaboración propia, 2019

En la mayoría de los CDs, las canciones duraron entre 1 y 5 minutos. En el CD 15 y el 17, la duración de las composiciones fue significativamente más larga (CD 17: “El lento se hace más rápido”, CD 15: “Vamos a repetirlo mucho”). Es importante señalar que el largo de las canciones, en casi todas las ocasiones, fue decidido por el niño, aunque, muchas veces las intervenciones realizadas ayudaron a concretar el final.

[Vamos a repetirlo mucho](#)

5.1.5- Finales

Los finales de los encuentros y las canciones se fueron modificando a lo largo del proceso. En la canción “Como andamio”, el final fue un recurso lúdico musicoterapéutico que usó la idea del cierre de una puerta para terminar.

Tabla n°9: Análisis de la dimensión sonora según finales de las canciones. Años 2012-2019

		FINALES
2012	Pre CDs	Comienza a usar las “malas palabras” en finales de encuentros o en las transiciones entre los espacios de la escuela.
2013/2014	CD 1 (grupo5)	Utiliza las funciones que ofrece el teclado para terminar las canciones
2014	CD 2 (grupo4)	Comienzan a ser un poco mas largos
	CD 3	Retrasa un final haciéndolo más largo.
2015	CD 4	Alarga e interviene el final.
	CD 5	
2016	CD 6 (Grupo B)	Finales más elaborados, con tarareos o con gritos.
	CD 7	Final con percusión. Prolonga y tararea. Usa el grito al final. Asocia cerrar la puerta con el final de la canción
2017	CD 8	Alarga final.Deja suspendida armonía.Aparece el silencio en un final.
	CD 9	Final para arriba
2018	CD 10	
	CD 11	
	CD 12	Alarga las canciones y los finales.A veces grita en el final. Lo marca con grito.Planea final del cd con canción .
	CD 13	
	CD 14	Varia finales.
2019	CD 15	Finales largos compone con ellos-
	CD 16	Parece que no terminan las canciones. No se puede anticipar cuándo es el final.
	CD 17	

Fuente: Elaboración propia, 2019

En el comienzo del proceso, el poder dejar “las malas palabras” dentro de la sala de música o en las canciones ayudó a poder finalizar los encuentros. También, fue efectivo guiarlo dándole la mano hacia la salida o apagándole el teclado. Más adelante, comenzó a regular él mismo los finales de las canciones con el teclado. A partir del CD 4, alargó el final de alguna de sus composiciones (“Internados todos están en el amor”) y esto se comenzó a repetir cada vez más. A veces, usó un grito para acentuar el final (CD 6: “Dele al garrote”). En otras oportunidades, pudo construir el final con la percusión (CD 7: “Las sábanas cosen”) o fue bajando la velocidad (“Rap de los muselas”). En el CD 9, alargó los finales o transformó en juego el momento de cierre de la canción (“Saquen a Santino”, “Vamos a repetirlo mucho”). En el CD 15, “Alejandrita, Alejandrita, Alejandrita”, se puede escuchar un final muy prolongado.

[Internados todos están en el amor](#)

[Dele al garrote](#)

[Saquen a Santino](#)

[Vamos a repetirlo mucho](#)

[Alejandrita, Alejandrita, Alejandrita](#)

5.1.6- Armonía

Se observa que, en el comienzo del período analizado, la armonización estuvo generado por la intervención musicoterapéutica (“Como andamio”).

Tabla n° 10: Análisis de la dimensión sonora según armonía. Años 2012-2019

		ARMONÍA
2012	Pre CDs	La armonización de lo que suena es sugerida o planteada por la MT
2013/2014	CD 1 (grupo5)	
2014	CD 2 (grupo4)	
	CD 3	
2015	CD 4	
	CD 5	
2016	CD 6 (Grupo B)	
	CD 7	
2017	CD 8	
	CD 9	
2018	CD 10	
	CD 11	
	CD 12	
	CD 13	Muy rica armonía, varía funciones y va de una tonalidad a otra
	CD 14	Canto a tres voces.
2019	CD 15	Secuencia armónica que repite
	CD 16	Varía la armonía en función de la canción que canta
	CD 17	

Fuente: Elaboración propia, 2019

Luego, Juan usará las funciones armónicas a través del banco de sonidos del teclado -I, IV, V y VI- como, por ejemplo, en la canción del CD 1, “El pelotudo cercano”. Los modos menores le permitieron lograr otros climas armónicos (CD 8: “Vamos a hacer detonar a todos”). A partir del CD 8, complejiza y enriquece los acordes de las melodías incluyendo nuevas secuencias (VII, II, VI). “La verdad de mi maldito pensamiento” es una canción que ejemplifica este movimiento. Disfrutó de la armonía y del canto a dos voces. También logramos cantar a 3 voces en la canción “Gaiarina” del CD 13.

[Pelotudo cercano](#)

[Vamos a hacer detonar a todos](#)

[Gaiarina](#)

[La verdad de mi maldito pensamiento](#)

5.1.7- Instrumentos

En los primeros tiempos, exploró los instrumentos de la escuela, eligiendo especialmente las tumbadoras, con las cuales se acompañó al cantar (“Como andamio”).

Tabla n°11: Análisis de la dimensión sonora según Instrumentos. Años 2012-2019

		INSTRUMENTOS
2012	Pre CDs	Etapas de exploración de los sonidos del teclado. Usa las tumbadoras para acompañarse al cantar.
2013/2014	CD 1 (grupo 5)	Prueba funciones del teclado.
2014	CD 2 (grupo 4)	En una canción utiliza la función del Break para separar partes.
	CD 3	Más breaks entre las partes. Explora sonidos nuevos.
2015	CD 4	Utiliza los breaks con frecuencia para separar partes.
	CD 5	Usa los sonidos para acompañar el relato. A veces los sonidos sugieren el guión del cuento que inventa.
2016	CD 6 (Grupo B)	
	CD 7	Elige por primera vez la percusión del teclado para cantar rap. Hace un solo de batería en un final. Improvisa usando piano
2017	CD 8	Toca percusión con teclado y con los instrumentos de la escuela. (bombo platillo y tambor.) Realiza cambio de ritmo y velocidad
	CD 9	
2018	CD 10	
	CD 11	Busca ritmos novedosos, cambia la velocidad.
	CD 12	Toca el piano y usa la percusión de la batería. Usa los cambios de ritmo mientras suena la canción y eso lo lleva a seguir improvisando.
	CD 13	Improvisa con el piano. Usa el piano sin percusión. Alarga canción pide no parar grabación. Mientras graba me pide que edite en vivo.
2019	CD 14	Sigue editando en vivo. Maneja con soltura las funciones del teclado para ir de canción a otra. Toca percusión
	CD 15	Usa los disparos para matar y luego hace ritmos. Usa sonidos del teclado para jugar.
	CD 16	Usa sonidos del teclado para armar cuento. Conecta sonidos con relato. Toca el piano acústico y con los pedales genera percusión instrumental.
	CD 17	Usa sonidos para generar imágenes en sus historias.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Pasado un tiempo, experimentó con los sonidos del teclado y aprendió a usar sus funciones para las canciones y cuentos. Utilizó la función de la Introducción, de los breaks y los finales que le ofrecía el teclado electrónico para marcar estructuras cada vez más definidas en sus canciones. En el CD 5, aprovechó los sonidos que ya dominaba del teclado para crear un cuento de tres capítulos. A partir del CD 4, recurrió a los breaks (cortes, fills de la percusión) con mayor frecuencia para generar cambios y cortes en la canción. En el CD 7, eligió la percusión del teclado para cantar un rap, hizo un solo de batería e improvisó con el piano (CD 7: “El amor eterno más larga”). En el CD 8, tocó la percusión con instrumentos de la escuela y aceptó que sus compañeros sean los que toquen el teclado. Realizó cambios de ritmo y velocidad al ejecutar los instrumentos. En el CD 11, buscó ritmos novedosos y siguió variando velocidades en la misma canción (CD 13: “El palabro”). En el CD 13, improvisó con el piano acústico. En el CD 14, manejó con soltura las funciones del teclado para cantar una gran variedad de canciones. En el CD 16 y 17, usó sonidos del teclado para armar otro cuento. Conectó sonidos del teclado con un relato. Tocó el piano acústico y con los pedales, generó la percusión en una de las pocas canciones instrumentales que compuso (CD 16: “La canción del pedal”).

[La canción del Pedal](#)

5.1.8- Voz

En cuanto al uso de la voz, en los primeros tiempos predominaron los sonidos guturales (“Ino Ino”), los gritos y momentos de “insultos y malas palabras” en la canción.

Tabla n°12: Análisis de la dimensión sonora según voz. Años 2012-2019

		VOZ
2012	Pre CDs	Produce sonidos guturales muy tensos con la voz. Grita, se ríe sin sentido aparente. Tiene momentos de exabruptos que molestan a compañeros y docentes.
2013/2014	CD 1 (grupo5)	
2014	CD 2 (grupo4) CD 3	Usa el grito en la canción. Cambios de gestualidad en la voz. Risas de alegría.
2015	CD 4	Se escucha mayor extensión en su registro al cantar.
	CD 5	Muy expresivo. Pone su voz al servicio de los personajes de cuento.
2016	CD 6 (Grupo B) CD 7	Grita, tararea Balbucea y tararea. Voz aguda. Rapea
2017	CD 8	Voz más grave. Agrega partes habladas
	CD 9	Balbucea como en inglés
2018	CD 10	
	CD 11	Tararea
	CD 12	Voz más grave y firme. Grita, cambia bruscamente la intensidad. Mucho movimiento vocal. Disfruta del canto a dos voces
	CD 13	Tararea, usa agudos. Grita cuando no llega
	CD 14	Usa la voz con firmeza y estabilidad. Ya tiene voz más grave. Usa variedad e recursos vocales (susurro, gritos, agudos)
2019	CD 15	Se ríe, grita, balbucea. Tose. Imita las voces de diferentes personas de la escuela
	CD 16	Voz aguda y grave. Variaciones de intensidad. Ruidos, tarareos, soplidos, gritos
	CD 17	Voz descontrolada. Mucha dinámica. Eructa. Canta grita

Fuente: Elaboración propia, 2019

De a poco, comenzaron a aparecer cambios en la intensidad, timbre, altura, que le otorgaron a la voz otras posibilidades expresivas. (CD 1: “Ahora quién está de mí”, “Pelotudo cercano”). En el CD 4, se escuchó mayor extensión en su registro al cantar. Siguió usando el grito, pero ahora al finalizar la canción (CD 4: “No puedo más”). En el CD 5, su voz se potenció en expresividad al interpretar los personajes de cuento. En el CD 6 y 7, incorporó el tarareo y algunos balbuceos con voz aguda. En el CDs 8 y 9, su voz se escuchó más grave. Agregó partes habladas a las melodías y se animó a cantar en inglés. En el CD 12, su voz fue más grave y firme. Siguió utilizando el grito y los cambios abruptos de intensidad. Se escuchó un gran despliegue vocal y disfrutó del canto a dos voces. En el CD 13 y 14, tarareó, usó sus agudos algunas veces forzando su voz por no llegar a la altura deseada, pero, en otras, cantó con firmeza y estabilidad. Hay canciones en las que recurrió a una gran variedad de recursos vocales (susurros, agudos). CDs 15 y 16, se rio, gritó, balbuceó e incorporó el sonido de la tos, el soplido y el eructo como parte de la canción. Imitó las voces de diferentes personas de la escuela con gran capacidad de captar sus gestos vocales. En el CD 17, su voz se escuchó más descontrolada y con mucha dinámica. Eructó, cantó, habló y gritó en varias canciones.

5.2- De lo corporal - espacial

En los primeros encuentros se observó lentitud en los movimientos, miedo al desplazarse solo por el espacio. Necesitó del acompañamiento constante de un adulto. Juan se presentó con estereotipias diversas: sacudiendo las manos, balanceando el cuerpo y cabeza que, si bien son habituales en la ceguera en etapas tempranas, aumentaban con el paso del tiempo. De acuerdo con los datos registrados, esta actitud temerosa y de poca exploración espacial comenzó a cambiar en el 2017, a partir del CD 8 y 9. Los encuentros con algunos amigos generaron movimientos diferentes con el cuerpo. Se produce un cambio en las intervenciones musicoterapéuticas en relación con los objetos y los desplazamientos, buscando generar mayor autonomía. En este tiempo del proceso, Juan comenzó a practicar un deporte que juegan específicamente las personas ciegas y con baja visión, el Goal Ball, y a correr con mayor soltura, desafiándose también a aumentar la velocidad en las caminatas.

Tabla n°13 Relación de acontecimientos según intervenciones. Años 2007-2012

Cronología	Sucesos	Acontecimientos	Producciones relevantes	Percepción e intervenciones de MT	Evaluación de las intervenciones
2007	Nacimiento 12 de marzo 39 semanas de embarazo 3.400kg cesárea	Diagnóstico al nacer: Hipoplasia del nervio óptico, nistagmus e hipermetropía. Operación por estrechez anal, incubadora de neonatología			
	Escuela N°35 (para niños con discapacidad visual)	Desde 8 hasta 1 año y 7 meses Estimulación visual. Distingue objetos rojos y verdes.			
2008	Escuela N°33 (para niños ciegos) Gabinete materno infantil.	Octubre			
2009 (2 años)	Escuela N°33 Gabinete materno	Comienzan a trabajar con lo táctil porque no responde a lo visual			
2010 (3 años)	Jardín común en sala de 2 Fundación de SEAP (servicio educativo de atención personalizada)	Es integrado a jardín común. Si bien no se relaciona con los chicos si lo hace con adultos			
2011 (4 años)	Jardín de Escuela N°33	Muere abuelo Lino Psicóloga Oyarzábal afirma en legajo escolar que "J. es un niño sin tiempo"		Comienzo de las visitas a la sala de jardín para acercar la música y los instrumentos. Noto a J. con movimientos estereotipados, gritos, desconexiones.	Detecto que J. manifiesta placer por lo sonoro y las canciones. Se establece un vínculo entre ambos de confianza.
2012 (5 años)	SEAP	Etapas de "Malas palabras" Comienzan encuentros individuales de música.	"Hoy a la mañana"	Dificultad para estar en grupo. Malestar en docentes y como añeros. Decisión de comenzar a alojar a J en espacio de música individual. Decir malas palabras dentro de la sala poniendo bordes a sus exabruptos.	Concurre al espacio con muchas ganas. Disfruta de los momentos de exploración y descubrimiento. Acepta acotar las "malas palabras" a un espacio o un tiempo (canción).

Fuente: Elaboración propia, 2019

5.3- De lo social - grupal.

En la primera etapa, Juan no lograba comunicarse con los demás con fluidez. Se manifestaba a través de gritos y sonidos disruptivos en los momentos grupales. Registraba la presencia de compañeros de grupo, pero no les hablaba directamente. Los encuentros individuales posibilitaron nombrar a sus compañeros y a otros adultos incluyéndolos en las canciones (Santino, Alejo, Alejandra, Martín). Más adelante inventó personajes. En el 2016, Luli fue su novia y cantó con ella. En el CD 7, le dedicó una canción a su grupo, "Hola Grupo B". En el CD 8, invitó a dos amigos y les explicó cómo componer. En el CD 10, recreó el cuento del CD 5 con amigos y permitió cambiar la historia. En 2018, en el CD 14, nombra a personas de la escuela en las canciones imitando sus voces. Tocó en actos escolares

en grupo y como solista. Los compañeros de la escuela pidieron escuchar sus cuentos. Les gustan mucho porque “parecen de verdad”, dicen los compañeros. Aceptó hacer canciones para algunos actos escolares: “La canción del Virrey”, para el 25 de mayo, “Alta pelea”, pensando en otra batalla histórica, “El rap de la música” para el 22 de noviembre. Practicó las canciones que estaba ensayando para el Conservatorio en algunos de los recreos. Estas obras musicales fueron compartidas en instrumentaciones adaptadas para la ocasión con el fin de que puedan tocar varios compañeros con distintos niveles de conocimientos musicales.

CAPÍTULO SEXTO

“De la percepción de la Musicoterapeuta”

A lo largo de este recorrido, la percepción de lo sucedido fue modificándose de acuerdo con el discurso sonoro generado en cada encuentro, con la información obtenida en el legajo escolar, las comunicaciones con los docentes y familia, los comentarios y acciones de los compañeros, las supervisiones del equipo escolar, las clases en la Universidad y el análisis personal, generando distintas lecturas de lo acontecido en dicho proceso.

Tabla nº14 Relación de acontecimientos según intervenciones. Años 2013-2016

Cronología	Sucesos	Acontecimientos	Producciones relevantes	Percepción e intervenciones de MT	Evaluación de las intervenciones
(6 años)	2013 Grupo 5 Alejo, Valentina, Kevin, Ayelén	Entregan netbook. Registros físicos de "primeras exploraciones del teclado." Informe médico sugiere continuar con control psiquiátrico. Diagnóstico TGD Filmación de "Cómo endemia" en el marco del proyecto sobre las casas con maestro del grupo.	"Uno íno" "Cómo endemia"	Ante el sin sentido de algunas palabras o ruido busco comprender y escuchar. Musicoterapia individual y grupal Proyecto articulado con maestro del grupo. "Las casas" Sostener discurso grupal e individual en canción-casa Participación del grupo en sala escolar.	Le gusta el momento, se dándole, se río. Comienza a crear historias con lo que escucha. Permanece con los docentes en Hacemos canción-casa y lo creado en el espacio individual se conecta con el grupal. Se viabiliza y revaloriza la producción de un grupo que "se casa" de la escena escolar convencional.
	2014 Grupo 4 Alejo, Valentina, Santino		Cd 1 Cd 2	Decidimos grabar las canciones que componen. Las nombres. Se lleva CD a casa	La familia comprende, acompaña y festeja estas producciones a pesar de que muchos de ellas dicen "malas palabras". Agradecen y lo ayudan a conservar los cds a lo largo del tiempo.
(8 años)	2015	Momentos de angustia, autoagresiones y reproches. Se enferma abuela materna. Etapas previas a la separación de padres	Cd 3 Cd 4 Más poético Cd 5 de cuentos	Grabaciones, intervenciones cantadas, promuevo juego, tomo sus palabras y hago cosas. Le hago preguntas cantando En el cuento considero que algo de lo edipico se está jugando. Se recomandan los lugares, la mamá no puede dormir en la misma cama que el hijo. Aparecen reglas, algo de la ley. La mala palabra escondida será personaje del padre. Lo intentamos meter. Este cuento marca un cambio de rumbo.	Se manifiesta cambio en las canciones. Se complejiza armonía. Voz más clara y potente Variaciones Aprovecha las confusiones de letras y juega con ellas. "me quedé sol prendido". Las canciones comienzan a estar más descontroladas. Mayor densidad en acompañamientos. Acordes menores. "Noticiero 13" los que se quedan llorando, la separación, la tristeza. Pasa el tiempo encuentran otras personas. Hable de él "parece como un duque" Aparecen las partes bien distintas, extra finales, coros. Anuncio que va a terminar. Me pide que sea su memoria, que recuerde las canciones. "Tu vida en mí" parece que habla de la separación de padres. "Estoy solo, desorientado, no puedo estar solo" Canciones que hablan del amor Invita y compone con los amigos. "Aparecen los otros".
	2016	Luciene y J. son viejas Comienza a incluir a los compañeros. SEPARACIÓN DE LOS PADRES	Cd 6 Cd 7 nueva versión de Cómo endemia Acto escolar con Luñ en el piano	Canción "Hola Grupo B" Comienzan las canciones con Luciene, alejo Dos voces, finales con melisma Canción de amistad y de amor	
(9 años)	Grupo B				

Fuente: Elaboración propia, 2019

Y esto dio lugar a diferentes intervenciones:

6.1- Intervenciones de alojamiento

En la etapa previa a las canciones grabadas en los CDs, primó el acompañamiento en la exploración de sonidos explicándole cómo modificarlos al accionar los botones del teclado. El alojamiento sucedió al ofrecerle el recurso de la canción, como modo de contención de sus desbordes, como una estructura para alojar sus “malas palabras”. También lo fue el otorgamiento de diversa significación a los ruidos y onomatopeyas que hacía indiscriminadamente. El registro de la necesidad de una escucha atenta, aún sin llegar a comprender lo que sucedía, también colaboró en alojarlo. La invitación a explorar el espacio de la sala de música facilitó la apropiación del espacio. Acercarle los objetos sonoros, la silla para sentarse, el micrófono, etc., fueron centrales en la instalación de la transferencia, el vínculo de confianza para el despliegue subjetivo.

6.2- Intervenciones de registro e historización

La propuesta de grabar las canciones guardándolas en la computadora de la escuela fue una de las intervenciones centrales en este proceso. Estas producciones fueron organizadas en discos compactos con el fin de que los lleve a su casa dentro de una caja escrita en Braille. También, utilizamos *stickers* para que los pueda reconocer y diferenciar, tornando estas acciones más accesibles. La comunicación a la familia sobre estas acciones fue recibida con alegría. A partir del CD 3, al entregarle la producción terminada con sus canciones, le agregamos una hoja escrita en Braille con el nombre y la numeración de cada una.

Tabla n°15 Relación de acontecimientos según intervenciones. Años 2017-2019

Cronología	Sucesos	Acontecimientos	Producciones relevantes	Percepción e intervenciones de MT	Evaluación de las intervenciones
(10 años)	2017 Grupo H	Invita a amigos a compartir encuentros individuales. Carta en actos escolares.	Cd 8 Cd 9 "Canción del vinrey" CD10 Cuento de las Vacaciones con Alejo y Adriano	Juego grupal Resparec e el personaje "la malpalabra escondida" a pedido de amigos.	Se incrementan escenas de compartir la música Toca más seguido en actos escolares y en los recreos
(11 años)	2018	Nacimiento del hermano Se va Luciana de la escuela El padre se pone de novio con una maestra de la escuela. Le pide a L. que no lo diga.	Cd 11 Cd 12 Cd 13 Cd 14	Pide que intervenga en las canciones "La Alejandra" canción de crítica... "El palacio" variación de rimos y velocidades. Duetos Cantamos a 2 voces Convertirse en mujer si se sigue hablando así Compone canción de despedida para Luciana que no quiere incluir en CD La "malpalabra" se hace pis Es un "pelotudo cercano" "Se fue la moda" lo que se fue : ino ino. Estraña "la malpalabra"	Me ofendo cuando me critica mucho. Mezcla las fechas. Se mueve el tiempo. Quién sabe qué vendrá. Futuro. Pasado. Lo que se fue Algunas canciones se transforman en "HITS" Los chitos y chitas de la escuela las corean.
	2019	La madre comienza a pensar en el Conservatorio y logra que lo acepten en prueba para chases de percusión. Se prepara para prueba. Discusiones con el padre. Enojado de la madre porque el padre no se ocupa de llevarlo Pedido de reunión de la psicóloga de J. por dificultades con familia.	Cd 15 Cd 16 Cd 17	Ejapa en la que voy retirando los andamios del trabajo realizado. Final rapeado "Los cartantes" "Vamos a repetirlo mucho" "La canción de Ipe de I" Alguien quiere algo ma" Cumbia de Mariá" Canciones Recuerda canciones viejas "El lento se vuelve rápido" en las que retrata a personas de la escuela. Viaje en el tiempo	Hice retratos sonoros de las personas de la escuela que el llaman la atención. Imita sus voces. "Las incorpora" ¿Quién pone el final?
	Ingreso al Conservatorio de Música	Acorte cimiento muy importante Entra a chases de percusión y luego pasa a los de piano. Me inscribo a su primera muestra de piano. J. toca dos obras clásicas.		Acompañó su preparación ofreciéndole algunas chases de musicografía. Braille y escucharlo tocar las obras que está preparando en la escuela	La profesora de piano lo trata de señor. Está muy grande, elegante, vestido con camisa y pantalón negro, casaca balancea la cabeza, se lo ve muy concreto frente al piano y a la situación. La mamá me dice conmovida: ¿dónde que daron las malas palabras? ¿En las canciones? ¿están escondidas...? ¿las tengo yo y las guardé en este escritorio? Este último encuentro me pidió que le grabe en un pen drive las canciones que no habían sido archivadas en discos. Porque quiere tener todo el registro de su paso por la escuela. Se está despidiendo. Se prepara para un final de ciclo. Ya no hace falta "maldecir" para pasar de un lugar a otro.

Fuente: Elaboración propia, 2019

En el 2018, Juan comenzó a historizar. La intervención musicoterapéutica se direccionó a recordar los años en los que empezó a componer. Retomamos la escena del “Ino ino” y escuchamos el video en el que él era chiquito. Se le propuso contar historias de las canciones. Se le pidió autorización para hacer esta investigación para el trabajo. Aceptó siempre y cuando no lo critique. La grabamos.

Autorización de Juan

Hacia el final del período, Juan cantó canciones de todos sus CDs. Cada intervención musicoterapéutica propició unir, anudar, difundir y habilitar que las composiciones del niño, con su previa autorización, sean tocadas y cantadas junto a los compañeros de la escuela.

6.3- Intervenciones musicales

Los ecos sonoros, la repetición de sus palabras y el acompañamiento con la guitarra de las diferentes manifestaciones sonoras y musicales fueron algunas de las intervenciones en la primera etapa. Se fue propiciando el cuidado del espacio sonoro en los momentos grupales (“Como andamio”), con el fin de que pueda oírse su voz entre los sonidos de los compañeros del grupo. La improvisación a través del canto posibilitó las preguntas o comentarios sobre lo que sucedía. En el CD 4, los coros y segundas voces se fueron utilizando con más frecuencia. Se promovió a que puedan efectuarse cambios de roles al tocar instrumentos. Juan manifestó placer por cantar a voces, entonces formamos duetos generando ecos rítmicos y melódicos. También, hacia el final de este proceso, generamos arreglos instrumentales para incentivar encuentros musicales de Juan con los compañeros. Y en la etapa de preparación para el Conservatorio, el dispositivo musicoterapéutico abrió las puertas al ensayo de las obras a ejecutar y a la lectura en Musicografía Braille de algunos ejercicios rítmicos y melódicos, siendo nexo entre ambas instituciones.

6.4- Intervenciones educativas

En los primeros encuentros se le mostró y explicó acerca del modo de funcionamiento del teclado contándole las posibilidades de cambios de los sonidos que ofrecía este dispositivo tecnológico. Más adelante, debido al interés sobre el proceso de edición de lo grabado, se le fue enseñando a intervenir sus propios audios. Se lo incentivó a explorar nuevas funciones con el piano, guiando su mano para tocar algún sector del teclado que aún era desconocido. En ocasiones, la explicación de las notas que están dentro de un acorde menor y mayor o el uso de acordes dominantes a través de la 7ma, fue una intervención que provocó cambios en sus producciones sonoras.

6.5- Intervenciones psicodramáticas/teatrales

En cada encuentro se habilitó el espacio para jugar. En los primeros encuentros jugamos a interpretar la voz de un amigo o de la mamá. En el cuento del CD 5, nos transformamos en la voz de los personajes asignados por el niño para la historia (voz de la madre y de la hija). En otras ocasiones, el personaje asumido fue la “mala palabra” o la del que cuenta o relata lo que sucede en la escena. A veces llorando, otras riendo o enojándose.

6.6- Intervenciones interpretativas/puntuaciones/aclaraciones/señalamientos

En el comienzo del proceso, las intervenciones realizadas estuvieron orientadas a establecer el encuadre de los encuentros. Sostener horario, ayudarlo a finalizar, cerrar la puerta para que queden adentro “las malas palabras”. Más adelante, cantar en lugar de hablar fue un modo de intervenir. Al entrar en consonancia con “el estilo de Juan”, este lograba escuchar de otro modo lo que se le intentaba transmitir. Por ejemplo, en la canción “No tengo muchas medidas”, la improvisación en una canción sobre las medidas y los bordes alivió al niño.

No tengo muchas medidas

La indagación acerca de lo que Juan iba cantando fue otro modo de intervenir. Por ejemplo, fue muy interesante preguntarle cómo es “la mala palabra”. La definió como un círculo gordito, redondo. Esto dio pie a pensar en la posibilidad de la representación de eso que no aún no tenía una forma clara. Una representación posible para “su escritura”. ¿Tal vez una letra en Braille? El punto en este código representa a la letra A.



También surgió la pregunta acerca de algunas letras de sus canciones. Sobre “El armario” (CD 12) dijo: - “si queda abierta la puerta, la gente toca todo”. A partir de esto, se abordaron temas como la intimidad, lo que hay que cerrar. En ese tiempo fue posible la pregunta sobre el final del proceso. Tiempo de conclusión, de la necesidad de comenzar a des-andamiar la construcción.

El armario

A partir de registrar este tiempo de conclusión, las intervenciones se dirigieron a “hacer menos”. Juan pidió que no paremos de grabar y a su vez reclamó silencio.

La opción de sumarse a su discurso siguió siendo eficaz. La improvisación utilizando

el canto permitió hablar de diferentes temas que consideramos relevantes y de algunos que no habían aparecido hasta ese momento, por ejemplo, la ceguera y el lugar de los entierros. En el CD 16, compone una canción relevante que marca un nacimiento simbólico: “El lento se vuelve rápido”. En ella reflexionó cantando sobre la muerte. Juan se presentó en ella como alguien viejo que imagina su muerte. Jugamos con el tiempo, con volver hacia atrás. Mata a los personajes. Arma en la grabación un programa de radio y entrevistas. Mata a la musicoterapeuta y le pide silencio. Jugamos con la velocidad y con el final. ¿Quién le pone fin? La percepción de lo que estaba sucediendo era que se acercaba el final. “Es el grabador que le va a poner el fin”, dice su canción. El tiempo vuelve para atrás y para adelante. Se le propone que busque algo nuevo y se compara la reiteración con lo que sucede en el movimiento de la calesita.

[El lento se vuelve más rápido](#)

6.7- Intervenciones que habilitaron el lazo con los otros

El nombrar a los compañeros, dramatizando las escenas en las que se encarnaba a los amigos, fueron modos de intervención en los primeros tiempos y se dirigieron a inscribir a los otros en su espacio. Habilitar y promover el encuentro con otros para tocar, invitar a sus encuentros individuales a los chicos o chicas que él iba nombrando y que pueda tocar en un acto escolar, fueron otras maneras de operar en este sentido.

Cuando su amiga Luli se cambió de escuela la propuesta fue hacerle una canción de despedida. El acercarle la posibilidad de elaborar este cambio a través de un ritual instauró una marca importante. La intervención musicoterapéutica fue que este momento no pase inadvertido y que se cifre en una canción.

[Canción para Luli](#)

Otra acción importante fue la adaptación de las piezas musicales que aprendió para el Conservatorio para ser tocadas con sus compañeros. Esta fue una estrategia que promovió la integración de Juan con los demás compañeros de la escuela.

6.8- Últimas intervenciones que propiciaron el proceso de “des-andamiaje”

Hacia el final de este período de trabajo compartido, el acompañamiento fue cambiando. Comenzó a ser momento de retirar e ir desmontando los andamios, las partes que

posibilitaron el sostén, con la confianza de que quedaron instalados con solidez para poder andar con mayor autonomía. Algunas situaciones permitieron pensar que esto ya estaba operando. Se lo incentivó a que invite a sus compañeros a compartir sus espacios de música individual y les pueda transmitir su “método” para hacer canciones para que intervenga en eventos escolares haciendo sus canciones y de otros compositores; se le ofreció que pueda trasladar lo que generaba con el teclado electrónico a otros instrumentos; se buscó acompañarlo en la preparación para su entrada en el Conservatorio grabando en CD no ya solamente sus canciones, sino la música que tenía que estudiar. Estas intervenciones realizadas fueron con el propósito de alentarle a la autonomía y a la socialización. Juan comenzó a moverse con mayor agilidad. La rigidez y lentificación que lo caracterizaban en sus primeros años se modificó. En ocasiones lo vimos desplazarse por la escuela junto a un compañero que lo impulsaba a correr. Él se dejó llevar con alegría. Se estaba animando a ir más rápido y a relacionarse con mayor flexibilidad en las situaciones nuevas involucrándose con los demás.

6.9- Los efectos de las intervenciones

A partir de los primeros encuentros la sonrisa de Juan fue significativa. Manifestó querer ir a los encuentros de música. Percibimos que había confianza. Lo alegró el proyecto de grabación de las canciones. Comenzó a nombrar a algunos compañeros en sus producciones musicales. Aceptó compartir sus momentos musicales con el grupo. Diferenció el momento grupal del individual. Desplegó personajes que revelaron sus fantasías, imaginación y también sus reflexiones sobre lo que le preocupaba. Construyó escenas con los personajes. Diferenció las partes de la canción a través de recursos musicales con el teclado y complejizó sus composiciones. Se interesó por el proceso de grabación y edición. Mostró compromiso e interés por lo que hizo. Improvisó entrando en juego a través de las historias que inventamos. Mostró flexibilidad ante lo propuesto. Comenzó con los intercambios con amigos en sus encuentros individuales. Se observó mayor flexibilidad en los momentos grupales. También registró más los límites.

De a poco se lo observó más permeable al solicitarle que cambie o incorpore algún recurso o modalidad. Comenzó a realizar variaciones más pronunciadas en la instrumentación y estilo musical. Los amigos lo impulsaron a cambiar la historia de uno de sus cuentos. Comenzó a integrar y conectar partes de sus canciones. Luego de este recorrido se lo vio empezar a historizar. Con un gran registro del tiempo, retomó canciones anteriores que recordaba con rigurosidad. También, comenzó a componer canciones en las que se reveló algo del orden de la intimidad. Nombró el cierre de las puertas y habló de la muerte

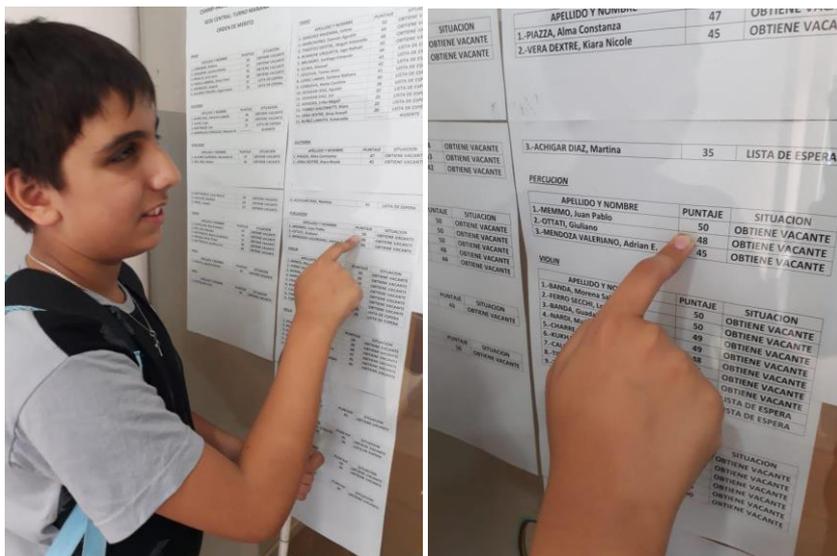
en sus canciones.

Su “mirada” estaba puesta en el afuera, en los demás. En este tiempo, logró retratar en sus canciones a los que integran la comunidad escolar. Sus canciones se escuchaban en las voces de los compañeros en la escuela. Juan es un “púber” que se mueve en el tiempo. Puede imaginarse viejo y bebé. Se intensifica la percepción de que se acerca el final del trabajo juntos. Y con esto la pregunta: ¿Quién pone el final?

En el tiempo de cerrar este proceso apareció la idea de lo diferente. La condición de ceguera nunca había sido tema de sus canciones o charlas. Se pudo introducir este tema en una canción.

En este último tramo retomó con insistencia temas antiguos y usó su voz de modo diferente, con eructos, ruidos, como si fuera una “regresión”. ¿o tal vez algo se soltó? Paralelamente a estos acontecimientos, Juan logró entrar en el Conservatorio. Festejamos junto a toda la escuela este logro.

En estas fotos se puede observar a Juan señalando la obtención de la vacante para entrar al Conservatorio “Manuel de Falla”.



CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en los instrumentos metodológicos diseñados para este estudio, es posible observar diversas modificaciones en el discurso sonoro de Juan y se puede visualizar la relación entre las intervenciones y los efectos del proceso musicoterapéutico transitado.

Las variables utilizadas para evaluar dicho proceso dan cuenta de cambios relevantes en el camino de la construcción de la subjetividad y del vínculo con su entorno.

Las intervenciones musicoterapéuticas conservaron y cuidaron sus manifestaciones sonoras propiciando diversos cambios que llevaron a Juan a manejarse con mayor autonomía. A su vez, generaron la comunicación con sus pares y empatía con la familia para preservar dicho proceso.

A partir de la construcción de una relación de transferencia, de un vínculo de confianza, fue posible “andamiar” el proceso de constitución subjetiva que estaba en riesgo. A veces, fueron señalamientos con palabras, otras con lo sonoro, operando en el discurso musical, o con gestos o decisiones sobre el mismo el encuadre del dispositivo musicoterapéutico.

El uso del recurso de la canción como un “continente”, una forma musical, permitió “operar” en el discurso sonoro del niño. Facilitó y promovió el establecimiento de lazos sociales con los compañeros, la familia y con la institución a través de diversas instancias expresivas en encuentros grupales, actos escolares, recreos y discos compactos. Generó momentos de juego sonoro-corporal que permitieron elaborar y/o reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana escolar y familiar que trajeron como consecuencia efectos en sus reacciones ante los demás.

A partir de las canciones compuestas a lo largo de los años, pudo historizar sus producciones recreándose, citándose, pensando en el tiempo pasado y en el futuro. A través de las letras de sus canciones, se abrió la posibilidad de hablar de él mismo, tomar posición ante los demás, decir lo que no quería, expresar malestar y placer.

En la estructura de las canciones se fueron revelando modificaciones tanto en la cantidad de partes como en los cortes y separaciones entre ellas. Esta mayor diferenciación fue paralela al despliegue expresivo de Juan, a la delimitación de “su voz” y a la interacción

con los demás. Los recursos aprendidos para el uso de los instrumentos musicales elegidos por el niño le permitieron explorar y enriquecer su discurso sonoro.

Las acciones con el cuerpo y el movimiento fueron importantes también como modo de intervención, así como también la promoción de la inclusión en eventos escolares, facilitando encuentros con otros niños para tocar, proponiendo una temática para nuevas letras, o retomando canciones de otros tiempos. La posibilidad de jugar musicalmente utilizando el estilo de Juan, es decir, los gestos sonoros o modos de cantar para improvisar (huellas sonoras identitarias), la forma de usar las palabras, los tiempos y ritmos, etc. fue uno de los caminos que, tal vez, logró reflejarlo, produciendo el efecto de un espejo sonoro que logró integrar algo de su imagen. Es sabido a través de la teoría psicoanalítica, de la importancia del Estadio del espejo y sus consecuencias en la estructuración subjetiva. La mirada, que permite anticipar, otorga ilusión de unidad. En el caso de los ciegos esta “mirada” se pone en juego de otros modos.

La enseñanza como modo de intervención consiguió que la transmisión de información sea oportuna y adecuada a cada momento del niño. De ese modo, este logró hacer uso de las funciones del teclado para las composiciones musicales con mayor facilidad, pudiendo jugar con las dinámicas de la velocidad, intensidad, altura y timbre del banco de sonidos del teclado y trasladar estos conocimientos a la voz y a otros objetos sonoros. Todos estos elementos le posibilitaron momentos de creación que luego compartió con sus amigos.

Para concluir este trabajo consideramos que es útil traer un concepto que propone el psicoanálisis lacaniano sobre los tiempos lógicos de un proceso terapéutico. A partir del relato de un sofisma, Lacan afirma que existe un instante de ver, un tiempo de comprender y un momento de concluir. Cada uno de estos tiempos es absorbido por el siguiente. “El instante de ver cava el intervalo entre un antes y un después, y el momento de concluir llevaría las marcas del instante de ver, resignificándose en otra mirada.” (Rotblat, 2011)

El instante de ver es ese momento para dejarse impregnar por lo que sucede. A menudo, leer el legajo escolar de un niño, ese documento que guarda la información de los diferentes recorridos tanto médicos como escolares, posibilita rescatar información relevante acerca de los sujetos con los que vamos a empezar a trabajar. Sin embargo, otras veces, obstaculiza nuestra mirada. En el caso de Juan, una frase leída en el legajo, extraída de una comunicación telefónica con la psicóloga que atendía al niño, aventuraba que “era un niño sin tiempo”. Esta frase quedó resaltada entre las primeras impresiones obtenidas.

El tiempo de comprender es el momento de reconocer, de registrar en qué está el otro y solo se puede ver si hay diferencia. Se necesita de la perspectiva teórica como base, una caja de herramientas sólida, para poder comprender y diferenciar lo que se observa y escucha. Realizar este trabajo permitió abrir la mirada, comprender lo realizado, construir preguntas y encontrar algunas respuestas.

Se puede considerar que el trabajo realizado propició, habilitó, dejó huellas, marcas, rastros en un tiempo y un espacio de escucha privilegiados que posibilitó el despliegue del discurso sonoro-corporal del niño. Juan hoy está causado por lo que desea, apasionado tocando el piano, estudiando en lazo con los demás y enfrentándose a nuevos desafíos. En ese intervalo cavado por el tiempo durante el trabajo realizado, ambos nos transformamos. Llevamos las marcas de este camino que seguirán resignificándose con las sucesivas lecturas de lo realizado.

Un niño con ceguera suele demorar más tiempo en algunos aspectos de su estructuración subjetiva. Lo sonoro-musical, en todas sus dimensiones, le ofreció un territorio disponible para apuntalar dicho proceso.

Para seguir pensando:

En los procesos terapéuticos hay tiempos, y no en cualquier tiempo se puede intervenir del mismo modo. Para ellos es necesario poder “leer” lo que sucede y esta lectura depende de tres ejes: la formación, la supervisión y el análisis personal.

Muchas veces, los tropiezos de la lengua, los gestos sonoros, la estructura de una melodía, el uso de la armonía, el modo de comenzar o concluir una improvisación etc., dan a ver algo singular de ese sujeto que está adviniendo. El musicoterapeuta tiene que poder escuchar estas huellas significantes para ponerlas a jugar. Allí hay chance de ubicar diferencias, de introducir nuevos sentidos para la emergencia del sujeto.

Es importante poder escuchar las huellas sonoras que se repiten para introducir diferencias y comprender que lo que retorna e insiste a veces es algo que no puede anudarse, simbolizarse.

La transferencia que se crea entre ambas partes permite que se deslicen nuevos sentidos. En el encuentro entre el deseo del niño con el del musicoterapeuta se produce la posibilidad de los deslizamientos significantes que permiten las intervenciones que propician los cambios.

Es necesaria la escritura, las anotaciones durante el proceso. Ésta nos permite pensar la lógica de lo que se hizo y lo que se va haciendo. A través de su lectura, se pueden observar y comprender las relaciones invariables entre los distintos elementos que se reiteran en cada punto del recorrido.

Es fundamental intervenir siempre a partir de preguntas, no de respuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2001). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed), p. 40. En <https://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>.
Fecha de captura: 05/09/2020
- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5ta ed.), p. 28. Recuperado en: <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>. Fecha de captura: 05/09/2020
- Bachelard, G. (2009) *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Cambre, A. (2012) *El ciego en la teoría de Vigotsky. Berta Braslavsky*. [Blog] En: <http://cambreanamarca.blogspot.com/2012/05/el-ciego-en-la-teoria-de-vigotsky-bertha.html#:~:text=La%20personalidad%20total%20del%20ciego,de%20las%20personas%20con%20defectos>. Fecha de captura: 01/09/2020.
- Cantavella, F., Leonhardt, M., Esteban, M., López Nicolau, C. y Ferret, T. (1992). *Introducción al Estudio de las Estereotipias en el Niño Ciego*. En: <https://nadocat.org/2015/11/19/el-bebe-ciego/> Fecha de captura:
- Carlóni, M. F. (2016). *Aprendiendo a leer con las manos. El aprendizaje de la lectura y escritura con niños ciegos pequeños*. Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) s/r
- Carlóni, M. Filipuzzi, B., Rigoni, M., compiladoras (2019). *La infancia menos pensada*. Foto-libro
realizado con motivo el 80| aniversario de la Escuela para niños, niñas y jóvenes con discapacidad
visual N°33 “Santa Cecilia”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Deleuze, G. (2008). *Liberación del tiempo. Kant y el tiempo, clase I*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Diderot, D. (2002). “*Carta sobre los ciegos para el uso de los que ven*” Editorial Pretextos- Fundación Once. En:
https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Carta_sobreCiegos_Carta%2520sobreSordomudos_fpd_2.pdf . Fecha de captura: 02/08/2020.

Dolto, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

Eiriz, C. (2016). *En busca de lo audible: ensayo crítico acerca del tratado de los Objetos Musicales*

de Pierre Schaeffer desde un abordaje interdisciplinario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Ugerman

Fernández, E. (2015) Túneles, muros y puentes. *Psicosis y Autismo. LaPsus Calami. Revista de*

Psicoanálisis. N° 6, 169-173. Buenos Aires: Convergencia. Letra Viva

Filipuzzi, B. (2018). Hora de recreo. *Discapacidad visual hoy. Aportes sobre la visión diferenciada*.

Número 17, 20-24. Asaerca. En: <http://asaerca.com.ar/revistas/DVH17.pdf>

González San Martín, S. (2016). Musicoterapia con un niño con deficiencia visual y dificultades

para la interacción social. *Integración*. En:

http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1885/Art_GonzalezSanMartin_S_Musicoterapia_2016.pdf?sequence=1 Revista sobre discapacidad visual. Edición digital n°68, 1-16.

ISSN 1887-3383.

Jasiner, G (2007) *Coordinando grupos. Las intervenciones del coordinador*. Buenos Aires: Lugar

Jasiner, Graciela (2019). *La trama de los grupos. Dispositivos orientados al sujeto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar

- Langan, C. (2013). *Sobre la función del musicoterapeuta en la escuela especial: un entramado educativo-terapéutico* (Tesis de grado), Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. En: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC112769.pdf>.
- Leonhardt, M. (1992). *El bebé ciego*. Barcelona: Masson-Once.
- Levin, E. (2016). *Autismos y espectros al acecho. La experiencia infantil en peligros de extinción*.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Lucérga Revuelta, R./ Sanz Andrés, M. (2003). *Puentes invisibles. El desarrollo emocional de los niños con discapacidad visual grave*. Madrid: Manuales.
- Machado, A. (1924). *Proverbios y Cantares. Nuevas canciones*. Madrid: Mundo Latino.
- Nachmanovitch, D. (2004). *Free Play La improvisación en la vida y el arte*. Buenos Aires: Paidós, Diagonales.
- Nothomb, A. (2006). *La metafísica de los tubos*. Barcelona: Anagrama.
- Oyarzábal, C. (2017). *Ceguera y subjetividad. Curso Virtual. Módulos I, II, III y IV*. Julio-agosto 2017.
- Oyarzábal, C. (2011). *Ciegos. El maravilloso mundo de la percepción*. Buenos Aires: Lugar
- Pollastri, C. (2005). *La interacción cóporo-sonora- musical y verbal- en el niño ciego y con autismo Infantil*. Tesis de Licenciatura, Universidad del Salvador. Buenos Aires. En: <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/3574> Fecha de captura: 06/07/2018.
- Rodríguez Espada, G. (2016). *Pensamiento estético en Musicoterapia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Uai.
- Rodríguez Espada, G. (2016) *Música y Salud: las huellas del discurso musical. Intervenciones musicoterapéuticas clínico-preventivas en Salud Mental*. En Corti, B./ Díaz, C (comp) (2016). *Música y discurso*, pp121-138. Villa María: Eduvim.

Rotblat K. (2009). *Escrito sobre el tiempo*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. En: http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_538.pdf. Fecha de captura: 03/05/2014.

Untoiglich, G, (2013). *La patologización de las diferencias en la clínica y la educación.*, et al. /266 p.

Buenos Aires: Noveduc.

Vegh, I. (1997). *Las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Agalma

Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Spitz, R. (1996) *El primer año de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D. W. (2001) *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

ANEXO

Tabla n° 16: Relación de los acontecimientos con las variables de la materia sonora.

UNIDAD CURRICULAR	DE	DE LA MATERIA SONORA						
CD	FORMA	TONAJIDAD	LETRA	DURACION	FINALES	ARMONIA	INSTRUMENTOS	VOZ
PRE CDa	Rocky forma de la							
2012	Se resaca y se va en un momento de "loose" forma de la	Hay resaca y se va en un momento de "loose" forma de la	Forma de la resaca y se va en un momento de "loose" forma de la	Dos días en un momento de "loose" forma de la	Forma de la resaca y se va en un momento de "loose" forma de la	Forma de la resaca y se va en un momento de "loose" forma de la	Forma de la resaca y se va en un momento de "loose" forma de la	Forma de la resaca y se va en un momento de "loose" forma de la
CD 1 2012/2014 Grupo 3	Fuerza de la fuerza	Maya (MI)	Forma de la fuerza	1'30"	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 2 2014 Grupo 4	Fuerza de la fuerza	Fuerza de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 2 2014	Fuerza de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 4 2015	A, K, Cy B	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 5 2015	A, K, Cy B	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 6 2016 Grupo 5	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 7 2016	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 8 2017	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 9 2017	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 10 2018	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 11 2018	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 12 2018	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 13 2018	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 14 2018	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza
CD 15 2019	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza	Forma de la fuerza		Forma de la fuerza	Forma de la fuerza

Tabla n° 17: Relación de las unidades de análisis (CD) con los ejes semánticos: materia sonora, corporal-espacial, lo social-grupal y la percepción del Musicoterapeuta, durante el proceso realizado.

Videos:

[Como andamio grupal](#)

[Encuentro individual 2013. Exploraciones sonoras](#)

[Ino Ino](#)

[Jugar](#)

[Juan y sus amigos. Mayo 2018](#)

[Juan y el final](#)

[La verdad de mi maldito pensamiento](#)

Canciones:

[Alejandra tarada](#)

[Alguien quiere algo ma](#)

[Ahora quién está de mí](#)

[Amor eterno](#)

[Amor eterno más larga](#)

[Al caer](#)

[Alejandra se calienta](#)

[Alejandra es una tarada](#)

[Alejandrita, Alejandrita, Alejandrita](#)

[Autorización](#)

[Canción para Luli](#)

[Canciones](#)

[como andamio 2016](#)

[como andamio 2017](#)

[Cuento Vamos de viaje Cap 1](#)

[Deja ese auto](#)

[Dele al garrote](#)

[Desde lejos está el divisor](#)

[El armario](#)

[El encantador](#)

[El lento se vuelve más rápido](#)

[La mierda que comen los demás](#)

[El palabro](#)

[El virrey](#)

[final final ok](#)

[Gaianina](#)

[Hola Grupo B](#)

[Hoy a la mañana](#)

[Internados todos están en el amor](#)

[Juan cuenta lista de temas del CD 3](#)

[La Alejandrita](#)

[La canción del Pedal](#)

[Los cantantes](#)

[Los 4 telekinos](#)

[No puedo más](#)

[No me importa un tero](#)

[No tengo muchas medidas](#)

[Noticiero 13](#)

[Malapalabra escondida](#)

[Parece como un duque](#)

[Paso- concha de tu amor](#)

[Pelotudo cercano](#)

[Qué bendito placer](#)

[Quién quiere ser de mí](#)

[Qué va a tener Alejandra](#)

[Santino muzzarella](#)

[Recordando Ino Ino](#)

[Saquen a Santino](#)

[Se nos fue la moda](#)

Somos novios

Soy un pedazo de tarado

Vamos a hacer detonar a todos

Vamos a ser lo que siempre fuimos

Vamos a repetirlo mucho

Yo no tengo buenos beneficios

Yo estoy enamorado de Alejandra