Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO PROFESIONAL

"DIFERENCIAS Y POSIBILIDADES"

Aportes de la Musicoterapia en la deconstrucción del hacer en el aula, desde una perspectiva de inclusión e interdisciplinariedad.

Ponente: Casco, Ana Laura

Tutor: Brienzo, Mauro

Título a obtener: Licenciatura en Musicoterapia

Rosario. Diciembre 2019

"Parálisis cerebral, dijeron los médicos. En ese momento, nadie sabía qué iba a poder yo hacer. Pero algo era seguro que, de poder, iba a poder distinto. Durante la escuela primaria, hubo muchos maestros que me acompañaron, que pudieron ver en mi todo lo que yo podía hacer. (...) O quienes preferían que yo esté en el fondo del aula porque, supuestamente, no sabían qué hacer conmigo. No estaban preparados. Nadie está preparado. (...) En todo caso, la mejor forma de estar preparados es valorando la diversidad como parte de lo cotidiano. Valorando a cada alumno, a cada persona, por lo que puede dar. (...) Siempre funciona la mirada puesta en lo que se puede. Porque sobre lo que no se puede, no se puede construir nada."

"Pareciera que a veces, se repiten formulas, todas iguales, para casos que ya son distintos. (...) ¿Y la persona? ¿La miraron? ¿Saben cómo convive con sus dificultades? ¿Saben cuáles son sus deseos? ¿Y sus temores? Si son chicos, ¿respetan sus espacios de juegos tan necesarios para crecer? Responder estas preguntas nos va a permitir saber lo que la persona necesita para ser y hacer. Y así, el mueble en donde clasificamos los diagnósticos, nos va a quedar chico, porque la persona es siempre mucho más que un diagnóstico."

"Curarme fue aprender a convivir con lo que me pasaba. Y para aprender a convivir hace falta generar contextos más flexibles, que no solo pasa por construir una rampa, y no taparla. Sino, por crear entornos donde, la persona con discapacidad, pueda ser y hacer a su modo, sin tener que parecerse a nadie para recibir el premio de ser incluido."

CONSTANZA ORBAIZ

ÍNDICE

Resumen

1. Denominación del proyecto…….....6

2. Naturaleza del proyecto…….....8

2.1. Descripción …….8

2.2. Justificación……...10

2.2.1. Condiciones de producción del proyecto…….10

- *Dimensión de la contextualización*.....11
- *Dimensión de Evaluación y Diagnostico Institucional*……..13
- *Dimensión Teórica*……20
- *Lectura Final* ……34

2.2.2. Posicionamiento epistemológico y abordaje del proyecto..……36

2.3. Marco institucional ……...45

2.4. Objetivos ……...47

2.5**.** Resultados esperados del proyecto ……48

3. Acciones a realizar ……..……..50

4. Determinación de plazos o cronograma …….……52

5. Determinación de recursos necesarios ……53

6. Factores condicionantes para el logro de los resultados ……..….54

7. Evaluación del proyecto ……..……55

8. Palabras finales …….……..57

9. Anexo…….....59

10. Bibliografía …….....65

RESUMEN

El siguiente trabajo final, corresponde a la modalidad de "Propuesta de Intervención en el Campo Profesional", tomando como antecedente una práctica llevada a cabo en el año 2017 en el Jardín de Infantes N° 226, de la ciudad de Rosario. Dicho Jardín de Infantes se sumó al desafío propuesto por las políticas educativas santafesinas de incluir a niños con discapacidad en escuelas estatales públicas.

En los últimos años, los cambios realizados en las políticas educativas han apuntado a la apertura de las escuelas comunes como lugares de inclusión, entrelazando los discursos tanto de salud como de educación en un mismo lugar: la escuela. La musicoterapia, como campo que vincula el arte con la salud, ha comenzado a indagar y producir escritos acerca de posibles aportes en el campo de la educación. A continuación, es en este encuadre desde donde se comenzó un recorrido en el campo de la niñez, la educación y la salud. Este trabajo final invita a atravesar las puertas del jardín 'Camino de hormiga', para dejarse empapar por los discursos que allí circulan y hacer una lectura de las necesidades institucionales que le dieron vida y curso a la correspondiente propuesta de intervención. La misma, será abordada con la formación de un Equipo de Orientación Interdisciplinario quienes brindarán apoyo y asesoramiento a través de talleres para los miembros de la institución, alumnos y el entorno de los niños. También se inaugurará un 'Taller de Musicoterapia' que dará cuenta de un posicionamiento frente a la especificidad del hacer musicoterapéutico.

Simultáneamente, en este trabajo se propone reflexionar sobre los modos en que los docentes y los niños habitan la institución, y cómo resuena en ellos la problemática institucional. Convocando a pensar en una escuela en donde la singularidad sea posible, se admita lo diverso y se reconozca la diferencia como necesaria para construir nuevas formas de trabajo e implementación de dispositivos que trasciendan la mirada centrada en el individuo-problema. Forma de re-significar, en el colectivo institucional y barrial, los preconceptos e ideas que circulan acerca de la discapacidad e inclusión.

Enfatizaré en la importancia de poder ser auto-reflexiva en los procesos que se transitan. Ya que, dejar una puerta abierta a la duda, invita a la deconstrucción y la construcción de nuevos pensamientos y miradas posibles. La curiosidad abre caminos para transitar la aventura de la investigación; caminos que se abren, se bifurcan, se cruzan

y se cierran, acompañando y transformándonos. Reflexionando, se pretende aportar a la formación académica, un material que sirva como condición de producción para seguir re-pensando, y creando conocimientos sobre la problemática. Como dice la Antropóloga Elena Achilli, la razón de ser de nuestra tarea –y también la de los musicoterapeutas- es **“construir conocimiento para transformar-nos”.**



El D*aruma* (達磨), es un amuleto japonés, que simboliza el optimismo, la persistencia y la determinación. Cuando hemos decidido un propósito a alcanzar, se pinta uno de los ojos -trabajando duro para conseguirlo- y cuando alcanzamos la meta, se pinta el otro ojo en señal de agradecimiento. Así pues, el *Daruma* es una representación de aquel objetivo que nos hemos propuesto, y un recordatorio de que: *el éxito llega siempre que se fije un objetivo, y se tenga la determinación **y perseverancia para luchar y cumplirlo*. **

1. Denominación del proyecto

El proyecto se denomina *"Diferencias y Posibilidades", aportes de la Musicoterapia en la deconstrucción del hacer en el aula, desde una perspectiva de inclusión e interdisciplinariedad*. El proyecto invita a investigar los aportes que puede realizar la organización de un equipo interdisciplinario en las trayectorias escolares inclusivas dentro del Jardín "Camino de Hormiga"; basándose en un trabajo cooperativo y en red.

Los años transcurren, las nuevas generaciones cambian y la escuela aún sigue sosteniendo un sistema pedagógico formulado antiguamente. Este choque de paradigmas trae a consecuencias nuevas problemáticas, cuyas soluciones pueden encontrarse circulando en el devenir del día a día, conviviendo con el problema. Por ende, es necesario deconstruir las formas -cristalizadas- de pensar al niño y los procesos de aprendizaje; reconociendo cuales son factibles para continuar trabajando y cuáles deben ser transformados, animándonos a componer y construir formas nuevas que se adapten y atiendan sus necesidades de forma personalizada.

El Proyecto de Intervención invita a reconocer las diferencias, celebrarlas y valorarlas como potentes nuevas posibilidades. Cuando se habla de *diferencias y posibilidades*, no se trata solamente de los niños en el aula, sino de cada adulto involucrado. El desarrollo del proyecto invita a reflexionar acerca de la importancia de la unión de los diferentes actores que forman parte de los procesos de crecimiento y aprendizaje de los niños, para que -partiendo de diferencias epistemológicas- se pueda construir una mirada abierta a percibir y trabajar desde la diversidad, viendo las diferencias y valorando las potencialidades de cada niño en el aula.

En el escrito, se desarrollará un posicionamiento frente a la musicoterapia y se construirán las bases para el armado de un 'Taller de Musicoterapia' en la institución. Espacio que habilitará la construcción de nuevas formas expresivas y relacionales, en donde -a través de la lectura de configuraciones discusivas sonoro-corporales que allí emergen- se vislumbrarán formas posibles de crear un entorno y dinámicas grupales inclusivas abducibles a otros espacios institucionales. *"Incluir no implica evitar la diferencia o maquillarla para que no se vea. Al contrario, si se evita la diferencia*

desaparece la identidad. Cualquier niño aprehende la alteridad y lo diferente al relacionarse con otros que nunca son iguales a él. En definitiva, para la niñez, no hay identidad sin diferencia y es justamente conviviendo con ella que un niño es capaz de ser solidario con aquel que necesita de él para poder construir y constituir la propia experiencia infantil." (Levin, 2012. P.: 202)

Lo propio de la existencia, se define en las diferencias.

2. Naturaleza del proyecto

2.1. Descripción

El presente Proyecto de Intervención se construye en función de atender la problemática institucional que deja en manifiesto un recorrido por el Jardín "Camino de Hormiga" en el año 2017. Allí, los procesos de inclusión de niños con discapacidad se ven dificultados al momento de crear, adaptar y desarrollar actividades grupales, por sus limitaciones para sostener y desarrollar actividades a la par de los demás niños.

El Proyecto se aborda con la apertura de un Equipo de Orientación Interdisciplinario que mantendrá un intercambio con los actores que ejercen influencia en el desarrollo de los niños tanto dentro como fuera de la institución. El mismo realizará actividades destinadas a los alumnos, a las familias y a la comunidad educativa a fin de mejorar las trayectorias de aprendizaje, enfatizando en aquellos procesos de inclusión de niños con discapacidad. Tanto el trabajo en el aula, como el intercambio con los profesionales, se encuentra en constante circularidad; lo trabajado en el marco de los talleres sirve como condición de producción para el encuentro con los profesionales, en constante retroalimentación.

La idea es acompañar y brindar nuevas miradas a la institución en este proceso de trasformación hacia una escuela más inclusiva. ¿Por qué se hace tanto énfasis en alcanzar el mencionado cambio? Porque la educación inclusiva puede considerarse no sólo como un proceso que fortalece la capacidad del sistema educativo para atender a la diversidad, sino que es crucial para el desarrollo de una sociedad más inclusiva. Comenzando por deconstruir la imagen de los alumnos modelos, homogéneos, que aprenden y piensan de la misma forma; para pensarlos como Sujetos únicos y complejos, que piensan, sufren, viven y aprehenden de formas diversas.

Se cree de importancia el desarrollo del proyecto para generar espacios que den cuenta de la posibilidad de crear instancias de articulación y construcción colectiva. En relación a los talleres para niños se busca que puedan vivenciar a través del arte formas

de investigar su entorno y a ellos mismos, para ir al encuentro de un otro. Para que, en ese encuentro, el mismo grupo deje en manifiesto formas posibles desde donde pensar estrategias inclusivas, las cuales puedan ser abducidas a otros espacios de trabajo, aprendizaje y/o recreación del grupo en la institución.

Además, se busca romper con la mirada - desde un paradigma de déficit - hacia los niños incluidos, entendiendo que, si se mira al déficit, no miramos al niño. Al dejar de mirar el déficit, la búsqueda es sobre qué tiene para decir acerca de sí mismo ese niño. Sus producciones expresivas se transforman en discurso, el cual re-interpretamos como ’un decir’ por parte del niño. Es esencial mirar y escuchar a los niños, compartir momentos, curiosear y crear juntos; identificando tanto las dificultades (para poder superarse) como las potencialidades (punto de partida de trabajo) para producir nuevos movimientos.

2.2. Justificación

La justificación se divide en dos partes. En primera instancia, se desarrolla el apartado de "Condiciones de Producción del Proyecto", en donde quedarán plasmados los registros que funcionan como antecedentes de la construcción del Proyecto de Intervención. Se incluye una contextualización de las circunstancias en las que se desarrollan las lecturas dentro del entramado institucional, una evaluación diagnostica -a fin de construir una problemática a abordar- y un soporte teórico desde donde conceptualizar, y pensar, los ejes más importantes del trabajo: **INFANCIA-EDUCACIÓN-MUSICOTERAPIA-INCLUSIÓN**. La teoría y el análisis de campo estarán correlacionados, dejando ver un recorrido procesual, donde las lecturas realizadas, guiaron la búsqueda bibliográfica e investigación.

La segunda parte toma como condición de producción lo desarrollado anteriormente para componer las bases que sostendrán la futura intervención, delineando un posicionamiento epistemológico frente a la musicoterapia, la niñez y educación, en correlación con las estrategias que se implementarán para –de forma interdisciplinaria- favorecer las trayectorias escolares inclusivas dentro del Jardín de Infantes.

2.2.1. Condiciones de producción del proyecto

Se cree necesario darle relevancia a los antecedentes que constituyen el presente Proyecto de Intervención. Se desarrollarán tres dimensiones, las cuales están conectadas en un devenir circular, habilitando la apertura de nuevos puntos a trabajar que se profundizarán y le darán soporte al proyecto.

La primera dimensión se denomina: *Dimensión de la Contextualización*. Aquí se dan a conocer las circunstancias y el contexto para la construcción de la problemática a abordar; un primer acercamiento a la institución. A partir de aquí, se comienza a definir la problemática.

La segunda dimensión se denomina: *Dimensión de Evaluación y Diagnóstico Institucional*. En base a los primeros indicios sobre la problemática, se realiza una evaluación y análisis de la institución y de un grupo de niños.

Y la tercera dimensión se denomina: *Dimensión Teórica*. Se compila información y teoría de diferentes autores, a fin de indagar acerca de los conceptos principales para abordar la problemática, construyendo así un soporte teórico para el proyecto.

Como cierre se realiza un *Lectura Final*, a fin de interpretar y sistematizar lo desarrollado en las anteriores dimensiones. Las lecturas realizadas del grupo y la institución serán un punto de partida y un disparador para pensar la futura intervención.

Se define la problemática para construir el Proyecto de Intervención.

> *"El razonamiento inductivo está presente desde el inicio del proyecto, en el cual las observaciones de casos particulares, de instancias, o situaciones lleva a enunciar conceptos, ideas, o hipótesis que a su vez guían la subsecuente búsqueda de datos".*
>
> (Sautu; 2005. P: 36)

Dimensión de la Contextualización

El Presente proyecto de Intervención toma como antecedente el desarrollo de una práctica realizada, en el año 2017, como parte de la cursada de la carrera Licenciatura en Musicoterapia. En el marco de la materia 'Practica Profesional Supervisada', se estableció un convenio de práctica con el Jardín de Infantes N° 229, de la ciudad de Rosario. Allí se realizaría un "Taller de Musicoterapia", destinado a un grupo de 19 niños de 4 años de edad, en el cual, se encontraba incluida una niña con diagnóstico de Parálisis Cerebral.

Se gestionó que la modalidad de la práctica sería de carácter anual, asistiendo los días jueves en el turno de la mañana, de 10:00hs a 12:00hs. La permanencia en la institución sería de dos horas, en las cuales se desarrollaría el taller -con una duración estimada de 45 minutos- y el tiempo restante se destinaría a interactuar con los niños y miembros de la institución en sus actividades diarias. La hora de inicio del taller podría fluctuar dependiendo de las actividades que se desarrollaran en el día a día.

Durante los meses de mayo-junio del 2017 se llevó adelante una evaluación diagnóstica tanto de la institución, como del grupo al cual se destinaría la intervención. Durante este período la practicante/alumna participó de las actividades diarias que desarrollaban los niños con el fin de conocer al grupo, y que ellos puedan familiarizarse con la misma. Y paralelamente, se recaudó información acerca de las necesidades institucionales y de su funcionamiento general.

En resumen, es a partir de éstas lecturas que se diseña el presente Proyecto de Intervención; no posicionada como practicante/alumna, sino con un enfoque profesional para la implementación del proyecto en dicha institución.

DELINEANDO UNA PROBLEMÁTICA

Para comenzar a construir una problemática -que sea disparador para la construcción del proyecto- fue necesario recaudar información institucional. Se considera relevante tener en cuenta que en dicha institución educativa:

- ✓ Nunca se habían realizado prácticas de la carrera de Musicoterapia; por lo tanto, no hay huella del hacer, ni del discurso de la Musicoterapia.
- ✓ No había profesionales a cargo de áreas artísticas.
- ✓ Se implementan trayectorias escolares inclusivas.
- ✓ No cuentan con un gabinete escolar.

El grupo que se eligió para realizar la intervención, fue asignado por la directora de la institución. Los fundamentos por los cuales elige tal grupo son:

- A favor de la niña en proyecto de inclusión: Pidiendo que, desde la especificidad de la formación, se creen estrategias que mejoren su desempeño personal y escolar.
- A favor de la comunidad educativa: Brindando nuevas herramientas, y metodologías para el trabajo con niños con discapacidad.

Entre las primeras lecturas que se realizan, se observa que los argumentos anteriores hacen foco en la niña incluida y no en la totalidad del grupo. La directora

plantea su interés en que la intervención se destine de forma individual a la niña en cuestión. Pero no como condición, sino como una posibilidad y elección, de la practicante.

Ésta demanda institucional deja en manifiesto la problemática que circula. La propuesta institucional de desarrollar la intervención en uno de los grupos con niños incluidos, denota la necesidad de que los discursos de salud y educación empiecen a funcionar no de forma aislada, sino que se comiencen a entretejer a favor de crear nuevas estrategias y dinámicas de trabajo dentro de la institución.

La creación e implementación de proyectos de inclusión han generado un entrecruzamiento entre procesos educativos y procesos de salud. Los niños que antes recibían atención y formación dentro de la modalidad de Educación Especial, tienen la posibilidad de poder asistir a Escuelas Comunes. Pero, ¿Qué lugar se le da a la salud en los espacios educativos?

Dimensión de la Evaluación y Diagnóstico Institucional

Durante el mes de mayo y junio, se realizaron análisis diagnósticos del grupo e institución, a favor de complejizar la información recaudada para la planificación del proyecto de intervención. Se obtuvo información a través de la **observación** y **participación**:

- ✓ Observación pura: personas actuantes dentro de la comunidad educativa, interacciones entre los mismos, reuniones plenarias.
- ✓ Observación participante con identidad visible y participación activa en el grupo al cual se destina la intervención.

El fin de esta instancia fue vislumbrar porqué la niña en cuestión queda ubicada como un emergente ‘conflictivo/problemático’ a ser trabajado con rapidez en el entramado institucional. Pero, a su vez, ver ‘más allá’ e indagar acerca de ¿Qué nos invitan a trabajar los niños en el espacio? ¿Qué es lo que ellos “demandan”?

Dentro de las observaciones puras, se mantuvieron reuniones con la directora –Aida Aiello- en las cuales manifestó que la necesidad de abordar el tema de la inclusión en el jardín deviene de peticiones de las maestras jardineras, quienes plantean dudas sobre formas posibles de trabajar -no solo aspectos pedagógicos- con los niños incluidos en las diferentes salas. A su vez, se muestra ansiosa y preocupada ante la falta de intervención del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) del ministerio de educación, quienes supervisarían la evolución de cada niño incluido, para así darles nuevas metas a alcanzar y herramientas para optimizar los procesos de aprendizaje y desarrollo. Además, la misma facilita un documento diagnóstico institucional de salud integral del ciclo lectivo 2017[1]; y se le administra una entrevista semi-estructurada[2] basada en una guía de preguntas que relevan información sobre la institución que gestiona. En la misma esclarece la situación de la falta de profesionales a cargo de áreas tanto artísticas, como de educación física, fundamentando que:

"los cargos de especialidades como Educación Física, (Educación) Musical, son INDISPENSABLES aún más en nuestro contexto, ya que nuestros niños y niñas no tienen la oportunidad de acceder a estas experiencias fuera del ambiente escolar por la situación socioeconómica en que viven, sin dudas el Estado tiene una gran deuda. Desde la dirección se gestionan y se fundamentan las necesidades de crear los cargos, pero hasta el momento obtuvimos solo respuestas negativas, con la promesa de…"

Dentro de la entrevista se hace mención de las problemáticas institucionales, las cuales parten de un diagnóstico evaluativo y observaciones de los grupos de cuatro y cinco años durante el inicio de clases. El eje de trabajo para el año 2017 sería: ESCUCHA, LIMITES Y VALORES. Aida aclara que *"lo pensado es que en las planificaciones del aula se trabajen estas cuestiones con contenidos significativos para los niños, y como ellos son tan pequeños, poder hacer partícipes a las familias, con encuentros, jornadas, reuniones familiares, entrevistas personales si fuese necesario".*

En el marco de las reuniones plenarias se presenta al colectivo educativo a los nuevos pasantes de la carrera de Musicoterapia, habilitando un encuentro en el cual se les informa acerca de la especificidad de la carrera, y se abre un espacio para que puedan realizar preguntas y esclarecer sus dudas. Coherentemente con el discurso de la directora,

[1] Ver Anexo, p: 59.
[2] Ver Anexo, p: 61.

manifiestan dificultad a la hora de trabajar con los niños incluidos. Las actividades de las docentes se ven permanentemente limitadas; ya que los diagnósticos han despertado dudas acerca de qué tipo de actividades pueden, y cuales no podrán, realizar de forma exitosa. Por ende, se muestran interesadas en nuestro hacer, pidiendo que se les brinde la mayor cantidad de herramientas posibles para trabajar.

Dentro de las observaciones participantes, se presenta formalmente la practicante al grupo, y se les comunica cual será la modalidad de la práctica. Durante el correspondiente mes se acompaña a la maestra jardinera en sus actividades institucionales diarias para poder realizar las primeras lecturas grupales e individuales. Además, se los observa en espacios recreativos -como el patio de juegos- en donde interactúan libremente entre ellos y con niños de otras salas.

PRIMERAS LECTURAS DEL GRUPO

El grupo está conformado por 10 niños y 9 niñas, entre ellas se encuentra Julia[3], quien tiene 4 años y fue diagnosticada con parálisis cerebral. Luego de observarlos tanto en las actividades realizadas dentro de sus salas, como en instancias puramente lúdicas, se arriba a las siguientes observaciones.

Dentro de la Dimensión de la observación, se tomarán tres niveles desde donde analizar los fenómenos observados. Estos niveles son:

- ✓ Nivel de Observaciones generales: en el mismo, se relevará información que pueda ser de importancia para pensar y armar la futura intervención.
- ✓ Nivel Discursivo: Hora de jugar. El foco está en las lecturas que se pueden realizar en los momentos de juegos. Operaciones y configuraciones discursivas sonoro-corporales, y organización de dichos discursos.
- ✓ Nivel Relacional: se dará cuenta del tejido relacional grupal; forma que muestran los niños a la hora de estar con otros, principalmente, al momento del juego. Y se hará una lectura sobre el

[3] El nombre de la menor ha sido modificado para preservar su identidad.

‘impacto’ que podría ocasionar la incorporación de la practicante en el grupo.

DIMENSIÓN DE LA OBSERVACIÓN

- **Nivel de Observaciones Generales:**

Si bien el grupo está conformado por 19 niños, generalmente asisten un total de entre 13 a 15 niños. Muchas inasistencias se justifican por motivos de salud - enfermedad o cuestiones climáticas.

- **Nivel Discursivo: HORA DE JUGAR**

-Plano corporal: Operando por imitación, el cuerpo es el principal elemento que complementa y acompaña los momentos de juegos, transformándose para representar distintos personajes. Se desplazan por el espacio de forma enérgica, en una intensidad alta. En la vorágine tienden a golpearse y lastimarse frecuentemente, ocasionando roces y malestar.

-Plano sonoro: Las actividades musicales configuran unión en el grupo predisponiéndolos al trabajo, al juego y a la realización de actividades rutinarias. A pesar de no contar con docentes de áreas artísticas, conocen variedad de canciones; incluso toman como condición de producción alguna melodía conocida y reinventan nuevas letras.

Organizaciones discursivas:

Sus producciones sonoras-corporales devienen en distintos juegos que se construyen y deconstruyen constantemente. Los diferentes materiales a disposición -juguetes, elementos personales y elementos escolares- se re significan, se cargan de nuevos sentidos que posibilitan nuevas formas dentro del juego.

Esta carga de sentido dentro del juego, y principalmente aquella que se manifiesta de forma verbal, despiertan la sospecha de que los discursos que circulan dentro del juego

son posibles reflejos de la realidad social en la que viven algunos niños. Insultos, amenazas, miedos, y personajes repetitivos -como la policía- aparecen y desaparecen hablándonos de posibles vivencias violentas que atraviesan en su día a día.

- **Nivel Relacional:**

- Plano en relación al grupo: De forma generalizada, los tejidos relacionales se dividen en juegos de niños, por un lado, y juego de niñas por otro. Pero también se configuran juegos mixtos; sin que emerja ningún tipo de discriminación o separación intencional hacia algún compañero del sexo opuesto.

Los niños suelen configurar dinámicas más "bruscas" a través de juegos de destreza física y/o tomando roles de superhéroes, ninjas, policías, etc. Las niñas, por su lado, suelen escoger un espacio en el cual permanecer, donde cantan y/o desarrollan juegos de roles como jardineras, cocineras, doctoras, mamá, etc.

En el entramado grupal de los juegos, las interacciones discursivas se muestran en una textura de 'figura'- 'fondo'; ambas posiciones dan cuenta de un desde donde los Sujetos realizan operaciones de producción discursiva. En esta interacción, quien queda en posición de 'fondo' se subordina al discurso de quien se posiciona como 'figura', con la particularidad -de que en este caso- las posiciones de 'figura'- 'fondo', están cristalizadas, no hay una circularidad de los discursos en ambas posiciones. Se puede observar a los niños posicionados desde un lugar de 'figura', sus formas relacionales tienden a ser más expansivas, al igual que sus producciones discursivas, donde constantemente proponen e inauguran formas dentro del juego; mientras que las niñas, permanecen posicionadas como 'fondo', siendo quienes toman dichas propuestas y se complementan al juego.

Se observan tendencias a sobrepasar los límites que se les marcan y conflictos entre pares al momento de compartir objetos. Además, escasa escucha hacia la docente a cargo, y falta de hábito para pedir permiso, perdón y/o gracias.

-Plano en relación con la practicante: Desde los primeros encuentros se estableció un buen vínculo. El grupo recuerda, reconoce y entiende el rol de la practicante en el grupo. Se observa una demanda constante de atención y escucha por parte de los

niños hacia la practicante. Estas suelen ser en simultaneidad, lo cual les genera ansiedad y enojo cuando alguno no se siente escuchado.

Los niños se muestran más interesados en acercarse e interactuar con la practicante; mientras las niñas, mantienen su distancia, observando y buscando momentos oportunos para acercarse a hablar.

ATENDIENDO LA DEMANDA: Una lectura en relación a Julia

De forma simultánea a la lectura que se realiza de la totalidad del grupo, se pone en relieve a Julia. Observándola de forma aislada y también en relación a sus pares, se buscará constatar la factibilidad de la demanda institucional, para ver si es necesario pensar en una intervención puntual – e individual- para con la niña.

DIMENSIÓN DE LA OBSERVACIÓN- DENTRO DE LA OBSERVACIÓN

- **Nivel de observaciones generales:**

Julia se muestra tranquila; generalmente está sentada en una silla o recostada en el suelo.

- **Nivel Discursivo: HORA DE JUGAR**

-Plano corporal: Julia es una niña que presenta limitaciones motoras, por lo cual, se le dificulta pararse y caminar de forma independiente; cuando está sentada logra mantener su torso erguido, puede recostarse, pero no enderezarse por su propia cuenta. Depende de la ayuda de un adulto para sostener su marcha, la cual es lenta y pausada.

Sus limitaciones se relacionan principalmente con su movilidad por el espacio, pero –en quietud- puede sostener y manipular elementos con sus manos y aplaudir. Generalmente, manifiesta satisfacción cuando aplaude y aletea sus brazos.

-Plano sonoro-verbal: No presenta lenguaje verbal; generalmente se ríe y produce algunos sonidos que constan de sostener, en una intensidad constante, la letra 'E'.

Organizaciones Discursivas:

Las producciones discursivas de la niña tienden a la investigación de los materiales que se le brindan llevándoselos a la boca, golpeándolos o investigándolos a través de los sentidos del tacto y el oído, mientras que su mirada parece no conectar con los objetos y/o personas.

- **Nivel relacional:**

-Plano en relación al grupo (Julia - compañeros de sala): Se puede observar a la niña en dos posiciones; una en donde participa de los juegos grupales, y otra en donde queda por fuera, sin vincularse con sus pares.

Cuando se encuentra sentada en su silla, queda fuera de las dinámicas de juegos del grupo. Generalmente la silla permanece en el extremo de una mesa, muy cercana a una pared y alejada del sector de juegos. Por ende, los demás niños no suelen pasar cerca de ella, quien permanece sentada. Pero, cuando está en el piso o acompañada de algún adulto que la ayude a desplazarse por el espacio, queda dentro de las dinámicas de juego. Al estar dentro del sector de juego, sus compañeros se acercan constantemente a interactuar con ella.

Si bien sus producciones discursivas son en independencia, sus compañeros de sala se acercan por iniciativa propia, ya sea cantándole canciones, hablándole, o alcanzándole y ayudándola a manipular juguetes. Estas relaciones que se tejen duran un tiempo muy corto, por lo tanto, se abren y cierran constantemente universos de juegos cada vez que un niño "termina" de jugar con ella, y otro niño se acerca para un nuevo juego.

-Plano en relación a la practicante (Julia - practicante): Durante el transcurso del mes, se ha establecido un vínculo ameno con la niña, encontrando como punto de encuentro el hecho de cantar canciones infantiles, donde la niña presta atención, aplaude y ríe.

La niña muestra intenciones de vincularse con el fin de encontrar ayuda para movilizarse por el espacio; lo hace alzando sus brazos y tocando alguna parte del cuerpo de la practicante, acompañándolo por algún sonido que llame la atención.

Dimensión Teórica

Para poder darle un mayor sustento al desarrollo del Proyecto de Intervención, es imprescindible componer un marco teórico. Dicho marco teórico toma como condición de producción preguntas que emergieron anteriormente, por ejemplo: ¿cómo pensar la infancia?, ¿desde dónde pensar una intervención en dicha institución?, ¿qué antecedentes de intervenciones desde la musicoterapia hay en el campo de la educación formal?, ¿Qué lugar se le da a la salud en los espacios educativos?, ¿Qué es la inclusión escolar? Y ¿Cómo se puede llevar a cabo?

Las respuestas –como disparadores- permitirán formalizar un posicionamiento. Pero ninguna forma se llega a cristalizarse, ya que las herramientas que se encuentran serán tomadas en la medida en la que sean funcionales y transformadas cuando la situación lo demande.

En principio, se definirá la infancia y su relación con la escolarización, para así discursear acerca de la inclusión/integración de niños con discapacidad en las escuelas. Además, se ahondará sobre Musicoterapia y sus antecedentes en el campo de la educación.

CONSTRUCCIONES ACERCA DE LA INFANCIA

Desde una visión cronológica, la idea de la infancia se asocia al lapso temporal en la trayectoria vital de los Sujetos, que comienza al nacer, y se extiende, aproximadamente, hasta el umbral de la adolescencia. Esta forma de ver la infancia incluye todas aquellas costumbres aprehendidas y reproducidas en relación a la infancia. Pero, al abordar la infancia y su complejidad, no podemos simplificarla reduciéndola a una cuestión numérica. En cambio, también debe ser pensada en un nivel socio-histórico.

La Doctora en Educación, Carli (1999), nos invita a reflexionar y profundizar en el tema dejando de pensar "la" infancia, para empezar a pensar "las" infancias. Con este nuevo enfoque hace referencia a “las” infancias como tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad. La redefinición de las políticas públicas, de

las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando las condiciones en las cuales transcurren las infancias y cómo se construye la identidad de los niños de las nuevas generaciones.

Si la pensamos como una construcción social, el tiempo de la infancia es posible si hay prolongación de la vida en el imaginario social. Pensando al niño en un devenir Sujeto social, que permanezca vivo, que llegue a tener historia y pueda imaginarse en el futuro.

Carli (1999) piensa al niño como un Sujeto en **crecimiento** y en **construcción**, afirmando que "educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un Sujeto en crecimiento; como un Sujeto que se está construyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales" (p. 2).

Este posicionamiento desde donde pensar y definir al niño es construido, teniendo como condición de producción, lo propuesto por autor Basil Bernstein, sociólogo y lingüista británico quien ha hecho grandes aportes a la sociología de la educación. Define al niño como un *Sujeto en crecimiento*, y postula tres derechos de los niños. Estos derechos, fundamentales -pero no absolutos- son posibles de relacionar con distintas realidades que los atraviesan.

El primer derecho es el DERECHO AL CRECIMIENTO. Entendiendo el término crecimiento como "la posibilidad de experimentar los límites -sean estos de naturaleza social, intelectual o personal- no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condensan el pasado y que se abren hacia futuros posibles" (Bernstein (1988) p. 125). Además, el crecimiento no se limita únicamente al derecho a un desarrollo desde el punto de vista personal, intelectual, social o material; es el derecho a adquirir los medios de la comprensión crítica y abrirse a nuevas posibilidades. Este derecho, es para Bernstein, la condición de la confianza, y opera en el nivel personal.

El segundo derecho, es el DERECHO A SER INCLUIDO desde un punto de vista social, intelectual, personal. Ante este derecho, según el autor, cabe aclarar que no podemos ignorar su complejidad, ya que ser incluido puede requerir el sub-derecho a ser separado. La inclusión es una de las condiciones de la communitas, y opera en el nivel social.

Y, el tercer derecho, es el DERECHO A LA PARTICIPACIÓN. La palabra participación se refiere a una práctica que debe provocar efectos, e implica la posibilidad de involucrarse en los procedimientos mediante los cuales se construye, mantiene y transforma el orden. La participación es la condición del discurso cívico, y opera en el nivel de lo político.

Estas conceptualizaciones permiten entrever que, dentro de esta multiplicidad que presentan "las" infancias, es posible encontrar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan. Por ejemplo, la escolarización.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LA INFANCIA

En distintas épocas el imaginario acerca de la educación infantil ha mutado, y ha influenciado en la constitución de los niños como Sujetos.

En el siglo pasado, el niño era pensado como un 'germen' de la sociedad política y civil del futuro. Sarmiento consideraba al niño como un menor sin derechos propios, y que, ante la razón, era un ser incompleto porque su juicio no estaba suficientemente desenvuelto. Por ende, debía ser subordinado a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres. La escolarización era vista como garantía para un cambio social y de progreso, porque a la vez se consideraba al niño como una bisagra con la sociedad futura.

En Argentina, en el año 1884, se sancionó la ley 1.420, donde se establecía –como parte de un derecho de los niños- la obligatoriedad escolar. La escuela funcionaba como un dispositivo disciplinador de los niños de los sectores populares, inmigrantes y nativos. Imponer la obligatoriedad de asistencia a la escuela, a todos los niños de 6 a 14 años, incidió en la conformación del tejido social y cultural del país, y en la constitución de los niños como Sujetos, comenzando a ser interpelados por discursos que oscilaron entre la protección, la represión y la educación. Los niños comenzaron a ser visualizados como un colectivo, como una generación constitutiva de la población, y la educación era el mejor espacio para su inclusión.

La historia de la infancia está atravesada, universalmente, por cuestiones políticas, ideológicas y cambios socio-económico-culturales. En Argentina, se releva el paradigma del Patronato, que parte de la llamada Ley de Agote sancionada en 1919; a partir de la

cual se *"dividió el campo de la infancia en dos e instaló una lógica de segregación y criminalización de la infancia pobre. Confundiendo la infancia "en peligro" con la infancia "peligrosa", abrió el camino para que se instalase en el inconsciente colectivo la idea de que la infancia en peligro, tarde o temprano se convierte en peligrosa, legitimando así las prácticas de segregación social y encierro preventivo que había instalado."* (Maeyaert 2015, p: 21). Posteriormente, al aprobarse -en 1989- el tratado internacional de la 'Convención sobre los Derechos del Niño' impulsada por la Organización de las Naciones Unidas, se propone una nueva mirada de la infancia, considerando al niño y adolescente ya como un Sujeto de derechos. La República Argentina ratifica la convención y la incorpora en 1994 otorgándole jerarquía constitucional a través del artículo 75, inciso 22. Y es, a partir de ésta, que el 28 de septiembre del 2005, se sanciona la Ley N° 26.061 de 'Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes', y al siguiente año, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Actualmente, la escuela -entre otras instituciones- se ha resignificado y cambiado. Carli (1999) sostiene que "ya no es la escuela la que produce 'las' definiciones acerca de la infancia o discute críticamente las definiciones heredadas, sino que son los niños los que desafían a redefinir las escuelas" (p. 6).

Parafraseando a Carli (1999), frente a las nuevas problemáticas de la infancia que se dejan ver en la escuela, es necesario hacer foco en la "condición humana" de todo proceso educativo; reviendo, como a través del tiempo, las problemáticas interculturales y sociales que han emergido dentro de las instituciones. Para ello es necesaria una mirada 'constructora de futuros', abierta tanto a las demandas, a las autocríticas, a la imaginación pedagógica, tanto a la orientación de las particulares trayectorias escolares, como al cuidado de los niños. Una mirada que permita realizar lecturas críticas de las peores experiencias de la educación infantil, y potenciadora de las mejores experiencias, para favorecer y acompañar, la construcción de una nueva posición educadora acorde al momento histórico que se transita; explorando el impacto de las nuevas tecnologías, los cambios perceptivos, las formas de construcción de conocimiento, los procesos de identificación infantiles y los cambios en la cotidianidad.

NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO:

Camino hacia la inclusión educativa. De la opción, al derecho.

"Por otra parte, los paradigmas no se eliminan, solo se pueden cambiar por otros paradigmas cuando ya no sirven para explicar la realidad, aunque en procesos de larga duración ya que, para cambiar de paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y prácticas para crear nuevas experiencias"

Sinisi Liliana

En el año 2004, en Argentina, se comienza a usar el concepto de **inclusión** dentro de los fundamentos de las políticas socioeducativas estatales. En ellas, tanto 'derechos' como 'inclusión' aparecen como categorías dominantes; y es a partir de ellas que -en la última década- se diseñan numerosos programas e iniciativas en los diferentes ministerios nacionales dirigidos a los llamados *sectores vulnerables.*

La UNESCO (2008), en el marco de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, afirmó que "el concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades"

En las políticas educativas, la idea de inclusión no se limita solamente a ser pensada como quien transita y adquiere conocimientos, sino que también se la piensa como un medio de acceso a una inclusión social amplia.

La categoría inclusión se utiliza para identificar un supuesto nuevo estado de situación del Sujeto en cuestión, pero para analizar dicha categoría y definir sus significados - nunca acabados y siempre en tensión-, no solo debemos tener en cuenta el marco teórico, sino también el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella.

¿INCLUIR O INTEGRAR?

De forma generalizada, el paradigma educativo –y consecuentemente el social- de nuestro país ha pasado de una escuela 'excluyente' a una 'inclusiva'. Anteriormente, todo aquel que no entraba en la homogeneidad de los procesos de aprendizajes debían ser marginados de las escuelas comunes y matriculados en escuelas especiales.

Actualmente, las escuelas vuelven a abrir sus puertas, en sus distintos niveles, a las personas con discapacidad para que puedan formar parte de procesos educativos dentro de la misma. Pero la pregunta es… la escuela ¿incluye? o ¿integra?

Según el diccionario de la Real Academia Española el termino **INTEGRAR** viene del latín 'integrāre', renovar, completar.

1. Dicho de diversas personas o cosas: Constituir un todo.

2. Completar un todo con las partes que faltaban.

3. Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.

4. Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice.



Mientras que el termino **INCLUIR**, del latín ‘includĕre’, construir.

1. Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.

2. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita.



Sinisi (2010) pone en discusión ambos términos en función de la educación. Afirma que ha quedado atrás el paradigma de la integración –modelo que estaría apuntando al déficit- para darle lugar al paradigma de la inclusión, haciendo foco en el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias.

Desde el Ministerio de Educación de Santa Fe argumentan que:

“la idea de inclusión se diferencia a su vez de la de integración, ya que ésta última supone conceptualmente la preexistencia de una separación o segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En dicho proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esta idea, la concepción de escuela inclusiva, en y para la diferencia, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común y atendiendo a las diferentes formas de apropiación de los Sujetos”.

Cuestión de enfoque

Pero, como Sinisi afirma, es una cuestión de enfoque. Enfocarnos en el problema de la integración y/o inclusión, tratando solamente casos puntuales de niños integrados y/ o incluidos, no nos permite ver otro enfoque aún más complejo; pensar y reflexionar acerca de qué se entiende por la experiencia escolar inclusiva, y cómo repercute en los Sujetos que son parte de dicho proceso.

Entendiendo que para que se geste un cambio de paradigma se debe, en primer lugar, visibilizar y reconocer la complejidad de las problemáticas que abarca, lo cual conllevará un cambio en las prácticas y procesos de exclusión en las instituciones educativas y en la sociedad.

"*La duda entonces es, si el llamado paradigma de la inclusión no estará encubriendo/ocultando la exclusión de los niños que no se adaptan a un modelo de alumno creado previamente. Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto las "escuelas comunes expulsoras" como las "escuelas comunes receptoras" ya que ambas no siempre se hacen responsables no solo del problema del aprendizaje del niño sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza*" (Sinisi, 2010. p: 13)

Se crea una tensión que nos convoca a pensar si la inclusión escolar es sinónimo de permanecer en el aula, excluidos de adentro, o aprender en la escuela. "Así, se evidencian las tensiones que se producen entre las instituciones educativas que solo pueden aceptar/ integrar/ incluir a aquellos niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado mientras que por otra parte se despliegan políticas de inclusión que promueven la inclusión en la "atención a la diversidad". (Sinisi, 2010. PP.: 13-14)

ACERCA DE LA MUSICOTERAPIA

"El investigador enfoca el mundo desde su propia comunidad científica y desde su práctica, de las cuales extrae reflexiones acerca de su labor, ideas para aproximarse a la realidad y modos y estrategias de producir y/o recoger y analizar la evidencia empírica. En ellos se nutre para definir teorías y especificar los objetivos y los métodos" Ruth Sautu

Como afirma Sautu, es preciso indagar en la comunidad musicoterapéutica para poder (re)pensar nuestra práctica y construir conocimiento. En el año 2011, la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) definió a la Musicoterapia como "*el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativo, emocional e intelectual y su bienestar. La investigación, la práctica, la educación y la instrucción clínica en la musicoterapia son basados en estándares profesionales según contextos culturales, sociales y políticos.*"

También, la Asociación Argentina de Musicoterapia (ASAM), la define como "*una disciplina perteneciente a las ciencias de la salud, que tiene como objetivos fundamentales la promoción, la prevención, la asistencia y la rehabilitación de la salud de las personas, realizada a través del abordaje y el reconocimiento de las modalidades sonoras, tanto expresivas y receptivas, como relacionales*" Y aclara que "*actualmente, hay Musicoterapeutas trabajando en Hospitales monovalentes y generales, centros de salud, clínicas, centros de rehabilitación, geriátricos, maternidades, centros comunitarios, consultorios particulares, escuelas, entre otros establecimientos*"

Desde aquí, y de forma generalizada, podemos ver el qué, el para qué, y el cómo del hacer en musicoterapia; además, se vislumbra la posibilidad de un abordaje hacia la educación, lo cual se desarrollará posteriormente. Por el momento, se pretende profundizar sobre la Musicoterapia y su relación con la infancia.

Citando a Bennardis (2002), *"la Musicoterapia desarrolla un campo de conocimiento donde se vincula al Arte y Salud. (...)* "

Discursear sobre la Musicoterapia hace emerger a los conceptos de Arte y Salud como fundantes. Parafraseando a Gauna (2009) el Arte es un espacio propicio para que el Sujeto rompa con las formas estereotipadas y repetitivas, para darle paso a lo distinto, a "lo posible". Gauna retoma de Espada un sentido de la palabra *estética* –percepción, sensación, sensible- pensándola como una relación circular entre percepción y formalización, donde una no puede darse sin la otra. Es, en esa circularidad, donde se abre un camino a "lo posible"; y desde la musicoterapia, esta instancia de posibilidad, es "poder rescatar la alternativa, o sea, un recorrido sano de aquello que está enfermo" (Gauna, 2009. P: 32).

Continúa:

"(…) *Concibe al Arte como Discurso que expresa aspectos de lo humano no expresables verbalmente; priorizando como material de estos Discursos al sonido, al cuerpo, al movimiento y sus organizaciones en tanto Discurso*." (Página: 10)

Es entonces que el musicoterapeuta investiga el darse de las organizaciones discursivas que producen diferentes Sujetos dentro del territorio que habilita el arte. Sujeto que es ahí, siendo con otros y consigo mismo, transitando un proceso de deconstrucción-construcción que habilita un devenir circular entre MATERIA-FORMA-SENTIDO; donde se organiza la Materia (cuerpo, sonido, movimiento), se crean Formas (expresión de la materia) y se las carga de Sentido (contextualización de la forma).

El musicoterapeuta cumple un rol activo circulando en momentos de escucha, análisis e intervención dentro del fenómeno estético que acontece. Posicionado desde la observación y escucha de la materia puesta en movimiento por los Sujetos productores, donde es posible hacer una lectura y análisis de las formas que se muestran, para así poder pensar en acciones transformadoras que habiliten nuevas construcciones discursivas que puedan- o no- inaugurar nuevos movimientos ligados a un proceso de salud.

Cuando un Sujeto - siendo-sensible - transita el territorio de la Improvisación Libre, como una vivencia estética, se lo convoca a la posibilidad de construcción de un momento único e irrepetible. Cuando una vivencia se vuelve significativa se instaura como una huella en el Sujeto, inaugurando acontecimientos transformadores. Nuevas formas de ser, estar y de transitar, posibles de ser abducidas a otros espacios.

Una huella es la 'presencia' en la 'ausencia', algo que aconteció y se imprimió en el Sujeto, y sigue resonando en él. Un Sujeto permeable para generar una huella en sí mismo es un Sujeto con la plasticidad suficiente para hacer propia una vivencia, una sensación, una emoción. La flexibilidad no es suficiente para generar un cambio permanente, ya que flexibilidad- muy parecida a la adaptación- implica tensión, una modificación temporal que vuelve a su posición inicial una vez finalizada dicha tensión. En cambio, la plasticidad habla de la propiedad que tiene un material de ser modelado o trabajado para cambiar de forma; dando cuenta de la posibilidad de transformación, de cambiar de posición, de crear algo nuevo. Plasticidad, huella, movimiento y devenir salud.

La musicoterapia invita a pensar que "lo sano" se vuelve una constante búsqueda, una construcción que en cierta medida está ahí, en lo que el Sujeto muestra como posibilidad. Y al sostener que cada Sujeto está marcado por su singularidad, es necesario entender que no hay recetas, ni formas únicas de acción/intervención. Sostener el binarismo de 'causa y efecto' -como una suerte de manual- limita la multiplicidad de caminos que se abren para pensar estrategias y formas de abordaje. Por ende, el cuerpo, el sonido, la palabra, el movimiento, el silencio, son herramientas de intervención que se ponen en juego para generar cambios y rupturas. ¿De qué forma? Creando un vínculo con ese Sujeto, conociéndolo, indagando en sus intereses, gustos y motivaciones, se tendría un punto de partida para pensar formas de abordaje.

El juego como forma de abordaje

"La manera en la que un niño se conecta con los otros y las cosas, responde a lo que siente, es y puede en ese momento de su vida. Los modos vinculares en tanto conductas manifiestas requieren de un desciframiento particular para inferir acerca del mundo interpersonal de ese niño, que se manifiesta en esas conductas y comportamientos." (Giacobone en Gauna, 2009. PP: 151-152)

Una forma posible desde donde abordar el trabajo con niños es el *juego*. Fernández (2008) invita a pensar el juego no reglado como una forma de encuentro con otros y con uno mismo, que nos abre universos donde se pueden observar múltiples modos de

existencia e interacciones entre los participantes. Nos habilita a poder hacer lecturas de formas discursivas, cómo se entretejen entre ellas y se van construyendo / deconstruyendo de manera procesual; recordando que la finalidad del juego no tiene un rol central -como tampoco es encontrarle un sentido o interpretación- sino que se observa el movimiento y la infinita multiplicidad de modos de organizar ese movimiento.

"El juego se apodera de los jugadores, y es que el jugar (y no hay modo de no hacerlo cuando uno se encuentra con el juego, así sea como espectador) es experiencia propia del arte. Jugar consiste el poner el cuerpo a modos de organizar materia (en nuestro caso, sonoro-corporal) de un modo que se configura en el mismo hacer." (Fernández, 2008. P.40)

Lo que el niño hace –sus producciones discursivas- nos hablan de lo que puede hacer y ser hoy. En el juego se habilita un espacio-tiempo para que el niño pueda estar buscando-se y experimentado, sin preguntarse porqué, o para qué. Se vuelve posible la construcción de una realidad nueva, donde verse, pensarse, y actuar. Regido por un 'pensamiento mágico' que invita a pensar desde el "como si…", o el "y si…" -como motor para la acción- el niño queda inmerso en una escena ficcional, donde su mayor virtud es la de crear verdad dentro de ella. El juego, donde todo es posible y todo está permitido, abre a la posibilidad de la creación total; pero sin olvidar que, para entrar en la escena, el juego dicta sus propias leyes y límites. No como represalias, sino como una alianza implícita –y/o explicita- en la experiencia del encuentro con un otro.

Como plantea Levin (2012) cuando un niño juega, va más allá de él y crea redes de imágenes y fantasías (escena ficcional), que corporiza en un hacer que siente como propio (creación de verdad). Ser y estar jugando 'otra' escena, inscribe en su cuerpo huellas que se constituyen como vivencias que construyen su ser Sujeto-niño. Siendo en el juego se reinventa, se aventura a la creación de nuevas experiencias, a afrontar conflictos probando soluciones posibles. Mientras el niño está siendo en el juego, las experiencias dentro del mismo componen un futuro, un porvenir.

La plasticidad es fundamental para el juego, para que dicha experiencia sea transformadora de la realidad del niño. Al inventar, al crear dentro del juego, somos sensibles al devenir de la vivencia que allí se pone en juego… y nos transformamos con ella. Cuando nos dejamos transformar, emerge lo inesperado, lo posible.

Musicoterapia y educación

Retomando las citas de WFMT y ASAM, se puede observar en ambas definiciones que el hacer de un musicoterapeuta no se limita a un ámbito puntual, no hay un único objetivo a alcanzar, una única forma de abordaje, ni tampoco un único campo poblacional al cual destinar las intervenciones. En este punto se hará foco en el ámbito educativo como campo profesional a ser transitado desde la musicoterapia.

El campo de la educación especial ha sido por años un territorio potenciador de investigaciones y trabajos de numerosos musicoterapeutas, que han encontrado en el entramado de lo terapéutico-educativo, construir formas de abordajes desde de la especificidad de la profesión. Las investigaciones han trascendido los muros de la escuela especial, para adentrarse en las puertas de las escuelas comunes en sus diferentes niveles.

Son muchos los musicoterapeutas que trabajan en educación en nuestro país, ya sea en cargos docentes en educación musical, formando parte de gabinetes, hasta por peticiones de intervención desde las instituciones. Como afirma Ferrari (2007) nadie duda sobre la importancia de la presencia de musicoterapeutas dentro de las escuelas, aun así, se presenta como desafío generar un aporte a la educación en donde se pueda ser partícipes de los objetivos institucionales desde la especificidad del hacer musicoterapéutico, como agentes de salud y sin que se superponga con el rol pedagógico de un docente de música.

Entonces, ¿Cuál puede ser el aporte de la musicoterapia en las instituciones educativas? Gauna sostiene que, dentro de las escuelas, las actividades expresivas funcionan como habilitadoras para la construcción de conductas sanas en los niños; por ende, la escucha y el hacer de los musicoterapeutas es cada vez más solicitado para la resolución de problemáticas que allí emergen. Giacobone en Gauna (2009) plantea que tanto niños con patologías como niños sin trastornos orgánicos pueden a través de un proceso musicoterapéutico evidenciar grandes cambios. Los recursos de la clínica en musicoterapia son pertinentes para desarrollar alternativas pedagógicas y didácticas que apunten a la construcción de modos de expresión, comunicación y vínculos sanos en la escuela.

Pero, ¿desde dónde se puede partir para pensar un trabajo en el campo educativo? Ahondando en diferentes autores se esclarece que la función del musicoterapeuta dentro de la escuela común parte desde una mirada en **prevención** y **promoción de la salud**.

En esta instancia, Gauna será quien ayude a profundizar y definir tanto salud como prevención y promoción en salud. *"Para la comprensión de la salud como un proceso amplio y abierto a la diversidad- o sea en el espíritu de la mirada compleja-, necesitamos recuperar la dimensión que la impronta estética posee en las percepciones y, por ende, en las construcciones sociales. (...). Impronta sí definida como apertura a una sensibilidad lo más libre de ataduras posibles." (Gauna, 2009. p: 31)* Es entonces que- para Gauna (2008)- dentro del pensamiento estético en musicoterapia aquello que es estático está en instancia de enfermedad, y aquello que es estético –en movimiento- está en devenir de salud.

En resumen, Gauna (2009) entiende por **promoción de la salud:**

"…a aquellas estrategias que trabajan sobre la comunidad masiva, en beneficio de resguardar y cuidar aquellas situaciones en salud que están siendo puestas en peligro tanto a los individuos como a la sociedad" (p. 260).

Mientras que entiende por **prevención:**

"…a la delimitación de un Sujeto y/o de un grupo en zona de riesgo, en donde se prevé la instalación de ciertas conductas o situaciones que tienden a volverse estáticas o sin variantes, produciendo entonces una detención de los procesos creativos del Sujeto y/o del grupo social" (p. 260). "La prevención es entonces, el desarrollo de un pensamiento anticipatorio en donde partiendo de una lectura de las dinámicas expresivas de un Sujeto y/o grupo social, se puede suponer y/o intuir una tendencia de las dinámicas expresivas hacia lo "no sano"". (p. 260)

Lectura Final

"Los problemas de salud son tratados en las clínicas, los hospitales, los consultorios, (pero) la escuela parece no estar preparada para abordarlos" (Gonzales, 2007. p: 10). Esta reflexión del Licenciado Gonzales, refleja la situación que se vive dentro del Jardín Camino de Hormiga.

Si la educación inclusiva es un proceso que involucra la transformación de las escuelas, construir una escuela inclusiva no es un mero cambio técnico u organizativo en las instituciones, sino una evolución en un sentido más amplio (cultural, social, político). Esto involucra un análisis propio de la situación, identificando las barreras y las potencialidades para la inclusión, y así reflexionar acerca de los principios en los que se guiará el proceso de cambio y su desarrollo.

Se promulgan leyes, proyectos y políticas inspiradas en una ideología inclusiva, que, si bien son útiles y representan un valioso aporte, coexisten con la exclusión de muchas personas que no son reconocidas como un semejante, como un Sujeto con los mismos derechos y obligaciones. Recordando a Sinisi, el cambio de paradigma requiere de una transformación en las prácticas y procesos de exclusión en las instituciones educativas. Si se continúa encubriendo la exclusión de los niños que no pueden adaptarse a un modelo de alumno creado previamente, permanecerán en el aula, excluidos desde adentro.

Dentro del Jardín Camino de Hormiga, ayudar y acompañar a estos niños incluidos se ha vuelto prioridad en las dinámicas institucionales. La problemática puesta en evidencia por la directora se reafirma en los discursos de las demás docentes. La falta de herramientas al momento de trabajar con niños con discapacidad, sumada a la dificultad para adaptar situaciones de aprendizaje, ha generado que, en la búsqueda de desarrollar actividades hegemónicas en el aula, se cristalice a los niños incluidos en un lugar de "no poder".

Esto trae como consecuencia a nivel institucional una exposición constante, y en el aula, la no participación y/o la separación del niño del grupo para realizar otras actividades, dejando en evidencia aún más las diferencias entre ellos y sus compañeros. Como afirma Sabó (2017), el niño…

"*forma parte del grupo, pero, a su vez, no forma parte de él de la misma forma que los demás. Paradoja que nos invita a reflexionar sobre ese nuevo espacio que se crea, a partir de ubicar a este niño en el límite, creándose así un borde. El peligro es que el niño se quede en ese borde, en esa soledad donde existe sin los otros-pares que lo rodeen, que lo acompañen y lo espejen, y, por lo tanto, sin la posibilidad estructurante de identificarse con los niños de "su grupo". Entonces desde otras posturas se podría caer, sin la intención de hacerlo, en la exclusión de ese niño, en ubicarlo en ese espacio intermedio donde forma y no forma parte del grupo. Un espacio equivalente a un fragmento, que se cierra en sí mismo, sin apertura al otro. La paradoja es quedar, por lo tanto, en mitad del camino entre los demás y su existencia de niño en con-formación.*" (P.: 80)

Es de importancia destacar que la mencionada problemática se encuentra inmersa en una institución con predisposición al cambio y abierta a compartir cuáles son sus necesidades, dudas y dificultades al momento de trabajar. Se deja ver aquí una posibilidad de trabajo en conjunto con la institución a favor de pensar objetivos concomitantes, y trabajar para que se logren. Además, muestran apertura a la escucha de nuevas propuestas y la búsqueda de generar un cambio real dentro del colectivo escolar; beneficioso tanto para los niños como para los profesionales; y que de esta forma se extienda fuera de los límites de la escuela llegando a las familias y a la comunidad barrial.

Con estas lecturas realizadas, se puede observar que destinar la intervención individualmente con la niña estaría reforzando un proceso excluyente; trabajando "por fuera" pero "dentro de la escuela". Las observaciones demuestran que es posible encontrar instancias de grupalidad a través del juego; ya que en esos momentos la niña queda dentro del tejido relacional con sus compañeros, quienes entienden que Julia necesita de cuidado y ayuda, sin quedar posicionada en un lugar de diferencia. Por ende, se considera importante que los procesos inclusivos se proyecten y se armen trabajando con el grupo en su totalidad, posibilitando la construcción de un espacio donde todos puedan participar, y atendiendo a la problemática institucional que apunta a reforzar la escucha, los límites y los valores. Creando estrategias inclusivas se busca deconstruir los prejuicios -institucionales- que impiden trabajar desde el universo de posibilidad que cada niño presenta en su singularidad para su desarrollo personal y de aprendizaje.

*"**Esto es central, el encuentro de los jóvenes con alguna discapacidad con sus propias capacidades genera salud, y esto puede llegar a trasladarse a su entorno, sus familias, quienes necesitan también encontrar en esos seres queridos esas capacidades que, en parte, su propia patología oculta y en gran parte también oculta la sociedad."***
(Gonzalez, 2007. P.: 27)

2.2.2. Posicionamiento epistemológico y abordaje de la Intervención.

Las condiciones en las cuales transcurren las infancias, y cómo se construye la identidad de los niños, están ligadas con cómo se las piensan a nivel socio-político. Los cambios y modificaciones en cada época imprimen una marca en el modo en que se significan **las infancias**, y los espacios en donde se desenvuelven; como por ejemplo las escuelas. Frente a estas infancias, tan diferentes y cambiantes, es evidente el desconcierto que provoca la diversidad de maneras que hay de transitarlas. Lo niños -Sujetos de derechos- nos desafían constantemente a redefinir las practicas que se crean en torno a ellos, orientándonos a entender que cada uno es único y particular; invitando a pensarlos como Sujetos en **crecimiento y construcción**, en un constante **hacerse-siendo**.

La realidad educativa actual se encuentra en un campo de tensión entre modos vinculares, formas de abordaje, estrategias y herramientas pedagógicas sujetas a un modelo preestablecido, conviviendo con una sociedad en constante cambio. Esta tensión demanda a las instituciones plasticidad para abordar las nuevas problemáticas que emergen dentro de la estructura de las escuelas y del sistema educativo. El devenir actual invita a interrogarse constantemente cómo habitar los nuevos espacios educativos que se abren, los cuales no siempre son posibles de ser pensados desde lo ya prescripto, sino atendiendo el caso a caso.

La intervención se proyecta tanto en **prevención de la salud**, como en **promoción de la salud**. Un punto de encuentro para ambas miradas, sin intentar caer en lo absoluto de un solo punto de vista desde donde pararse. La idea es abordar las problemáticas que se presentan en lo coyuntural, tanto como aquellas que necesitan ser pensadas de modo

prospectivo. Es decir, resolver las dificultades presentes y delinear estrategias de prevención hacia el futuro.

La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana; los factores sociales, ambientales y modos de vida son determinantes. Pensar la intervención a favor de la promoción de la salud puede beneficiar la calidad de vida de los niños. La entendemos entonces como un proceso orientado hacia el conocimiento de sí mismos, los demás y el ambiente que los rodea, con el objetivo de brindarles herramientas para un mayor control y cuidado de su propia salud.

En primera instancia se atenderá la reivindicación de los derechos de los niños. Construir estrategias inclusivas -para niños como Julia- es una forma posible de hacer valer sus derechos a formar parte de los procesos educativos y recreativos dentro de la escuela común, en donde -junto a sus compañeros- deben recibir una educación de calidad en aspectos cognitivos, reflexivos y en valores. Para ello es esencial crear (de manera conjunta con la institución) un entorno que acompañe dichos procesos, donde se piensen y se creen medidas y normativas complementarias que apunten a promover hábitos saludables y la construcción de vínculos sanos. Formas posibles de ser abducidas a otros ámbitos por fuera del educativo.

Paralelamente, se busca delinear acciones preventivas a fin de generar un impacto, cambio y/o ruptura de la problemática en la comunidad educativa. La institución se ha mostrado estática en la búsqueda de formas para resolver dicha situación problemática; cristalizados frente a la falta de herramientas y certezas para abordarla. Pensar en prevención en salud permite que con intervenciones en el 'aquí y ahora' se abra una ventana al futuro; brindándoles herramientas que hagan énfasis en una mirada atenta a la diversidad, dispuesta a buscar soluciones y movimientos que se acerquen a nuevas formas factibles para abordar los desafíos presentes y futuros, evitando así que dichas situaciones lleguen a volverse estáticas, no sanas.

Equipo de Orientación Interdisciplinario

Para que el logro de una trayectoria escolar inclusiva sea positivo es necesario planear lineamientos y estrategias que posibiliten un trabajo cooperativo. Lo cual,

requiere la superación de diferencias epistemológicas para construir una nueva mirada y posicionamiento desde donde trabajar en red.

El artículo 44 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, inciso b, establece que "con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común." Por ende, para abordar la problemática del Jardín Camino de Hormiga se cree pertinente la organización de un **Equipo de Orientación Interdisciplinario** (EOI). El mismo estará formado por profesionales del campo de la Psicología, Psicopedagogía, Trabajo Social y Musicoterapia, trabajando en dos niveles, tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución. En un nivel interno se trabajará para -y con- los alumnos y docentes; mientras que en un nivel externo se trabajará con las familias y actores de apoyo en el desarrollo y crecimiento de los niños fuera del Jardín. El EOI funcionará como un mediador entre ambos niveles, ayudando a que la información fluya y haya coherencia de trabajo en los mismos, favoreciendo el desarrollo integral del niño.

En el nivel interno los integrantes del EOI apoyarán y harán un seguimiento de las tareas áulicas y cotidianas, identificando y previniendo problemas de aprendizaje, conducta y/o sociales en los alumnos, para así planificar estrategias y soluciones prácticas. Y cuando sea debidamente necesario, acompañarán y atenderán necesidades particulares de los niños por fuera del aula, de forma individual o en grupos reducidos.

Además, será un espacio para que los miembros de la comunidad educativa puedan acercarse a esclarecer dudas y donde de forma conjunta se planificarán formas de intervención áulicas, orientando y brindando nuevas herramientas de apoyo a los docentes. Esto conllevará un debido seguimiento y supervisión de los procesos, evaluando la factibilidad, o no, de la intervención para así seguir construyendo nuevas formas de aprendizaje y socialización.

En el nivel externo el EOI realizará encuentros con padres y con actores que acompañen procesos de salud de los niños por fuera de la institución, ya sean equipos terapéuticos, acompañantes terapéuticos y docentes de escuela especial con quienes se articula la inclusión escolar. El equipo podrá programar entrevistas y citas a padres para informar la situación actual de su hijo o hija, a fin de que formen parte de lo trabajado

institucionalmente, y puedan brindar mayor información y/o tomar ciertas pautas para re-trabajar en sus hogares.

Con los equipos terapéuticos se programarán reuniones personales y/o se redactarán informes a fin de constatar, compartir e intercambiar los avances, problemáticas y formas de abordaje de trabajo con el niño en ambos ámbitos en relación a su trayectoria inclusiva; con la finalidad de poder tomar y brindar herramientas que potencien el trabajo. La información que se reciba acerca de los tratamientos paralelos de los niños, serán informados a sus respectivos docentes a cargo, para que puedan estar al tanto de sus procesos, y puedan programar actividades áulicas que involucren algunas temáticas y formas de trabajo que reflejen y refuercen el trabajo externo. Así mismo, al momento de realizar un informe sobre la situación escolar del niño, se precisará de una devolución de la docente a cargo para sumar a la lectura del EOI.

El EOI será un *mediador*, un punto de encuentro entre los actores que participan del crecimiento y construcción de cada niño en su hacerse-siendo. Organizará y atenderá las necesidades generales de la institución en relación a las formas de aprendizaje de los niños, pudiendo focalizar –junto a los docentes- en cada niño, identificando sus potencialidades y limitaciones para pensar formas posibles de mejorar -individual y grupalmente- las trayectorias escolares generales, y enfatizando en aquellas inclusivas.

El EOI pautará, coordinará y desarrollará actividades que acompañen y potencien en trabajo institucional global, y de la comunidad familiar y barrial. Algunas de estas actividades pueden involucrar directamente al cuerpo de trabajadores de la institución:

- Reuniones de equipo
- Reuniones con actores externos a la institución
- Talleres (para padres, comunidad barrial, alumnos)

REUNIONES DE EQUIPO

Las reuniones de equipo se pautarán de forma mensual; y quincenal en el caso de que la demanda de resolver alguna situación problemática lo amerite. De las mismas formarán parte los docentes de la institución, su directora y el EOI quienes coordinarán el espacio. Las reuniones podrán tener dos modalidades, una vivencial donde se invitará

a los participantes a experimentar en su propio hacer nuevas experiencias que potencien el trabajo personal, grupal y en el aula. Se apuntará a fortalecer vínculos entre compañeros, compartiendo saberes y formas de accionar que puedan ser un estímulo creativo para los demás al momento de pensar estrategias de trabajo; tejiendo redes de apoyo dentro del equipo que conforma la institución.

A modo de supervisión se expondrá lo trabajado durante el mes, compartiendo escenas ocurridas en el devenir de los encuentros de la institución, abriendo al debate y reflexionando acerca de cómo se han resuelto, o cómo resolverlas a futuro. Se dará cuenta de la evolución general de los procesos de cada grupo, haciendo relieve en puntos que los docentes crean de importancia tratar.

Las reuniones se realizarán en un marco de intercambio, reflexión, encuentro y empatía. Será un espacio esencial para identificar emergentes problemáticos y desarrollar estrategias preventivas, ya que se trabajará yendo al encuentro de todas aquellas situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en sus cargos y en el aula. Se trabajará de forma grupal entendiendo que, de ésta forma, el problema/conflicto de uno se puede aliviar al compartirlo entre todos. Cada uno hará el aporte que crea pertinente para ayudar a su colega y el EOI brindará la mayor cantidad de herramientas posibles para que el docente pueda probar nuevas intervenciones en el aula.

En cada reunión se llevará un registro escrito en actas de lo trabajado, a fin de tener un recorrido procesual de lo desarrollado durante el año. Las actas estarán a disposición de todos los miembros de la institución para releerlas.

REUNIONES CON ACTORES EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN

El EOI se encargará de gestionar y pautar reuniones con los padres de los niños en ocasiones necesarias. Principalmente, en caso de que surja algún inconveniente en el proceso de aprendizaje o socialización del alumno dentro de la institución. A su vez, los padres pueden solicitar pautar una cita con el equipo de orientación y los docentes si lo necesitan.

Para todos los niños incluidos en la escuela común mediante los proyectos de integración, se mantendrá un canal de comunicación con los equipos de docentes integradores de la Modalidad de Escuela Especial. Se establecerá un intercambio de

información sobre la evolución del niño en ambos espacios, los métodos de trabajo de trabajo implementados y las temáticas curriculares desarrolladas.

De la misma forma, se intercambiará información con los equipos terapéuticos, terapeutas individuales y/o acompañantes terapéuticos que acompañan a los niños por fuera de la institución. La comunicación puede ser de forma presencial y/o a través de la emisión y recepción de informes evolutivos y procesuales. Se les brindará información acerca de cuál es la propuesta pedagógica con la que se trabajará, la evolución del proceso de aprendizaje y social del niño e información que se crea relevante compartir.

La idea principal es que circule, se complementen y se profundicen los procesos que atraviesan al niño, apuntando a un desarrollo integral del mismo. Manteniendo un sistema de intercambio para pensar estrategias, también, con todos estos actores externos; y que ellos puedan brindar nuevas herramientas para implementar en la institución.

Luego, el EOI, se encargará de comunicar a los respectivos docentes -de forma individual y/o en las reuniones de equipo- todo lo articulado con los actores externos.

TALLERES PARA PADRES Y LA COMUNIDAD BARRIAL

Como comentó la directora del establecimiento, el Jardín, es de "puertas abiertas"[4], por lo cual la participación de las familias en actividades tanto educativas como no formales en atención a primera infancia, son frecuentes. Manteniendo éste encuentro con las familias, se realizarán talleres cerrados y talleres abiertos.

Los talleres cerrados estarán destinados para padres y tutores de los niños que asisten a la institución. El objetivo principal del taller es lograr una mayor participación, compromiso e interés por los procesos educativos y sociales de los niños. Además, será un espacio en donde todos los padres/familiares/tutores se conozcan entre sí, y conozcan a sus hijos. Los talleres se abordarán desde un lugar lúdico y recreativo, un compartir y crear junto a sus hijos y miembros de la comunidad educativa.

Este espacio tiene una doble finalidad. Si se piensa en procesos de socialización es menester proyectar al niño fuera de los límites del Jardín; participando en eventos de cumpleaños, reuniones de amigos, juegos grupales en plazas, y otros espacios. Por eso,

[4] Ver Anexo. Entrevista a Aida Aiello, p.: 61

los talleres se pensarán como un espacio que genere nuevos movimientos. Cuando uno es padre de un niño con discapacidad, es parte del proceso familiar, encontrar herramientas e informarse acerca de los cuidados y necesidades de sus hijos. Pero, en general, cuando no se conoce a una persona con discapacidad, o no hay un miembro de la familia con discapacidad, este motor para investigar e informarse no aparece. Es de entender que muchos padres teman asumir la responsabilidad de hacerse cargo de un niño al cual no saben cómo cuidar y ayudar. Por ende, estos talleres apuntarán a generar conciencia acerca de la inclusión, brindar herramientas para el cuidado de los mismos, e ir rompiendo prejuicios que giren en torno a la discapacidad. Y si los padres de niños incluido están dispuestos, será de suma importancia que ellos mismos puedan brindar la información y experiencia a sus pares adultos.

En los talleres abiertos podrán participar, no solamente familiares, sino cualquier persona del barrio interesada en la temática que se desarrolle y se exponga. Los talleres abiertos tendrán un carácter informativo, en donde se abordarán distintas temáticas en torno a primera infancia para luego hacer una charla-debate con los participantes. Estos talleres pueden ser coordinados tanto por el EOI como por los docentes. Se desarrollarán una vez por mes, y se pautará a comienzo de año se quienes diseñarán los talleres por cada mes. La temática será elegida por el coordinador quien previamente presentará de forma escrita la temática a abordar. De éste modo, el EOI supervisará y archivará el proyecto y la información del taller. De esta forma, para fin de año, se podrán compilar distintos materiales trabajados durante el año, lo cual estará a disposición de quien lo solicite leer.

TALLER PARA ALUMNOS

Los talleres para alumnos serán coordinados por la Musicoterapeuta, y se realizará uno por cada grupo de niños de la institución. Los talleres de Musicoterapia serán una vez por semana y con una duración estimada de 45 minutos.

Se escoge la modalidad de taller, ya que el mismo habilita a través de la participación activa, la experiencia y la interacción de los participantes, devenires que nos hablan de un proceso de trabajo grupal; donde todos aprehenden, crean y se transforman de manera colectiva. Cada miembro del grupo es esencial para generar aportes a las dinámicas de trabajo en donde todos aprenderán de las habilidades de los demás.

El taller se posiciona epistemológicamente desde la **Musicoterapia**, y, además, toma los **tres derechos de Bernstein** (derecho al crecimiento-inclusión-participación), como pilares de importancia para el mismo.

Dentro del espacio todos los niños tienen el derecho a ser incluidos desde un punto de vista social, intelectual y personal; …

> Independientemente de su origen, condición social, económica, personal, cultural, todos tienen la misma oportunidad de participar dentro del espacio. Dejamos de lado el universalismo homogeneizador se buscará un encuentro en la diferencia. Construimos un 'todo' desde la diversidad.

… participando de forma activa en la creación, mantenimiento y transformación del orden dentro del taller, …

> Dándole al niño un espacio donde su hacer y su discurso irán modificando las actividades y herramientas de trabajo dentro del taller según sus inquietudes, necesidades e intereses en el devenir de los encuentros. Habilitando la posibilidad de que puedan elegir.

… mientras cada niño experimenta e investiga sus límites en la búsqueda de abrirse a nuevas posibilidades.

> Esta exploración pone en juego un 'aquí y ahora' en donde se encuentran todos aquellos saberes, conductas, valores, intereses ya adquiridos en el 'pasado' con la construcción de nuevas formas por aprehender, abriendo caminos hacia un 'futuro' posible.

Cada "Taller de Musicoterapia" invita a vivenciar a través del **juego** nuevas formas de expresión, de comunicación y relación entre los participantes, tomando como punto de partida las potencialidades que cada niño, y el grupo, dejan ver. En el encuentro con la música, el canto, la exploración sonora, la ejecución instrumental, la escucha y el movimiento, se pone en juego lo creativo, lo artístico, lo expresivo y lo social.

Además, se re-trabaja el reconocimiento del propio cuerpo, y el de los demás, apuntando a generar una mayor conciencia y cuidado del mismo; se buscará profundizar sobre valores, trabajo grupal, escucha y reconocimiento de sus potencialidades a favor de configurar discursos sonoro-corporales en el espacio. Dichas formas, serán posibles de ser abducidas a otros espacios, tanto en el ámbito escolar, como por fuera del mismo, en el tránsito de ámbitos cotidianos.

De forma complementaria, dentro de los talleres –la musicoterapeuta- podrá ver como se reflejan de las problemáticas que emergen en las reuniones de equipo. La misma, hará sus propias lecturas de las formas que muestran cada niño y grupo para compartirlo con los demás miembros del EOI. Será un espacio pertinente para empezar a poner en juego nuevas estrategias de intervención.

2.3. Marco Institucional

JARDÍN DE INFANTES "CAMINO DE HORMIGA"

Ubicado en el barrio Ludueña Norte de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, se encuentra el Jardín de Infantes Nro. 229. También conocido como "Jardín Camino de Hormiga"[5], es una institución de Nivel Inicial, perteneciente a la educación pública estatal.

La institución funciona en dos turnos. En su infraestructura, cuenta con cuatro salas, un salón de usos múltiples (S.U.M.), aula de maestros, dirección, cocina, y patio externo. Durante el año 2017, se contaba con diez personas que conformaban la planta funcional[6], trabajando en distintas áreas y tareas dentro de la misma; y asistían un total de ciento ochenta y un (181) niños en ambos turnos.

Según el diagnóstico institucional 2017 del jardín[7], el nivel socio-económico familiar, teniendo en cuenta la ocupación de los adultos referentes, es regular y deficiente. Se desempeñan en oficios de escasa calificación o están desocupados. Mayormente, la franja etaria de los progenitores corresponde a adolescentes, o madres y padres muy jóvenes, quienes por lo general solo han cursado la escuela primaria. Las nuevas

[5] Se lo llama de esa manera "en homenaje a Claudio 'Pocho' Lepratti, quien ha sido un hombre comprometido con los pibes del barrio en lo educativo, cultural y social" según expresa la directora de la Institución, Aida Aiello.

[6] Ocho (8) son docentes de nivel inicial a cargo de los grupos de niños de 4 y 5 años; uno (1) cumple diferentes tareas, tanto administrativas como de secretaria, y un (1) directivo como personal único.

[7] Ver Anexo, p: 63.

configuraciones familiares se observan en este contexto, algunas familias tipo y otras mono parentales; algunos padres fallecidos a causa de la delincuencia.

Como la provincia de Santa Fe no cuenta con un diseño curricular jurisdiccional para la educación inicial, y su nueva ley en educación está en tratamiento, se aborda el trabajo con los niños desde los tres ejes de políticas educativas santafesinas[8], y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados a partir de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206.

[8] Las políticas educativas santafesinas están orientadas a la construcción de la igualdad de oportunidades, la promoción de la libertad y la convivencia democrática, a través de tres ejes conceptuales: Inclusión socioeducativa - La Escuela como Institución Social - Calidad Educativa.

2.4. Objetivos

Objetivo general:

Indagar acerca de los aportes que genera la Musicoterapia y el trabajo interdisciplinario en el campo de la educación, para la construcción de nuevas estrategias inclusivas dentro de las practicas institucionales del "Jardín Camino de Hormiga".

Objetivos Específicos:

- ✓ Habilitar un espacio de taller desde la musicoterapia que atienda a la diversidad y a la construcción de vínculos sanos entre los participantes.

- ✓ Crear un vínculo dialógico con los profesionales que asisten al Jardín de Infantes Nro. 229, con las familias y actores externos, en pos de atender la problemática institucional planteada, propiciando el intercambio de saberes y la construcción colectiva.

- ✓ Generar una mirada de apertura -acerca de la singularidad que cada niño representa- que pueda ser tomada por la comunidad educativa para poder atender futuros casos posibles.

2.5. Resultados esperados del Proyecto.

Este momento invita a proyectar, o quizás sospechar, acerca de los posibles resultados que se pueden esperar sobre el impacto que genere el desarrollo del proyecto de intervención planteado.

Resultados esperados dentro del taller para alumnos:

- Que los niños puedan hacer propio el espacio, generando pertenencia y pertinencia al mismo.
- Que puedan vivenciar nuevas experiencias artísticas que potencien su creatividad y formas expresivas.
- Construcción de nuevas formas de relación y vínculos sanos en el grupo.
- Formalizar estrategias inclusivas para trabajar de manera grupal.

Resultados institucionales esperados:

- Construcción de una mirada abierta a trabajar desde la diversidad, partiendo desde las posibilidades que muestra cada niño.
- Incorporar nuevas herramientas para pensar estrategias pedagógicas y dinámicas inclusivas.
- Compromiso institucional para el abordaje de un proceso inclusivo positivo basado en un trabajo interdisciplinar. Tejer redes con actores externos e internos de la institución para alcanzar de forma conjunta los objetivos planteados.

Resultados esperados con actores externos a la institución:

- Lograr una articulación entre los procesos de trabajo externos con los de la institución, trabajando en alcanzar metas de forma conjunta.
- Lograr mayor participación y compromiso a favor de mejorar las trayectorias educativas inclusivas de los niños.
- Formalizar un canal de comunicación e intercambio de información.

3. Acciones a realizar

ACCIÓN 1: Formación del Equipo de Orientación Interdisciplinario. Se realizarán entrevistas para seleccionar a profesionales interesados en llevar adelante la propuesta de intervención. De ésta instancia participará la musicoterapeuta y la directora de la institución.

ACCIÓN 2: Reunión de equipo:

a. Primera reunión de equipo: Se presentarán formalmente los miembros del equipo interdisciplinario a la comunidad educativa. Se explicará el encuadre de trabajo del EOI y se dispondrá un espacio para preguntas. Se informará sobre las modalidades de taller y reuniones, coordinando día y horario de los mismos. Se definirán los coordinadores de los talleres abierto para cada mes.
b. Reunión de equipo: de forma mensual se habilitará el espacio para realizar un seguimiento de las trayectorias escolares. Además, se compartirá lo acontecido durante el mes en relación a los talleres de Musicoterapia, de padres y de la comunidad barrial.
c. Última reunión de equipo: Se dará un cierre al trabajo del año, relevando todo lo transitado y haciendo una devolución al cuerpo trabajadores de la institución. Se evaluará si se han logrado alcanzar los objetivos establecidos. Además, se habilitará un espacio para devoluciones al EOI, evaluando el impacto de la implementación del Proyecto de Intervención.

ACCIÓN 3: Reunión de padres: Las reuniones para padres forman parte del calendario institucional.

a. Primera reunión de padres: Se presentarán formalmente los miembros del equipo interdisciplinario a los padres, se dará una charla introductoria de cada profesional y su especificidad. Se explicará las propuestas que incorporará el EOI en el correspondiente año lectivo y se abrirá un espacio de consultas. Se informará acerca de los talleres para familiares y los abiertos a la comunidad. Además, se

les informa que el EOI está dispuesto a pautar citas con aquellos padres que necesiten una entrevista individual con el equipo.

b. Reunión de padres: el EOI acompañará a la docente a cargo, e intervendrá en el caso de que sea necesario.
c. Última reunión de padres: Se relevará todo lo desarrollado durante el año y se dará una devolución final a cada grupo de padres. Se establecerá un espacio de apertura para comentar acerca del impacto de la implementación del Proyecto de Intervención en la institución.

ACCION 4: Taller de Musicoterapia. Se realizará un taller por cada aula del Jardín de Infantes. La docente a cargo del grupo está invitada a participar y/u observar los encuentros; se encuadra que su participación será acompañando y adecuándose a las actividades propuestas por la musicoterapeuta.

ACCION 5: Análisis y toma de registro de forma escrita de las lecturas realizadas en cada encuentro del taller, quedando asentadas las actividades planeadas y su desarrollo. La información se compartirá con el EOI.

ACCION 6: Talleres de padres - talleres cerrados.

ACCION 7: Talleres para la comunidad barrial - talleres abiertos.

ACCION 8: Se pautará una reunión del EOI con la directora del establecimiento a fin de dar cuenta lo transitado y realizar una supervisión de la evolución del proyecto.

ACCIÓN 9: Período de finalización del 'Taller de Musicoterapia'. Se desarrollan actividades para dar cierre a los procesos transitados involucrando las distintas dinámicas trabajadas en el año.

ACCION 10: Se realizará un informe de lectura anual del proceso la Musicoterapeuta y del EOI en la institución. Se evaluará si se han logrado los objetivos planteados, se definirán estrategias a mantener y se propondrán nuevas estrategias de trabajo. El informe será compartido con la directora del establecimiento, y se realizará una reunión de cierre para intercambiar opiniones y experiencias sobre el trabajo anual.

4. Determinación de plazos o cronograma

MES ACCION	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
ACCION 1											
ACCION 2		A	B	B	B	B	B	B	B	B	C
ACCION 3		A				B					C
ACCION 4											
ACCION 5											
ACCION 6											
ACCION 7											
ACCION 8											
ACCION 9											
ACCION 10											

Cabe destacar que en el mes de Julio las actividades se suspenden durante dos semanas por vacaciones de invierno.

5. Determinación de recursos necesarios

Actores / Agentes:

- ✓ Musicoterapeuta
- ✓ Alumnos/as
- ✓ Personal de la Institución
- ✓ Profesionales del EOI (Psicólogo/a- Psicopedagogo/a- Trabajador/a Social)
- ✓ Padres / familia / tutores
- ✓ Comunidad barrial
- ✓ Actores externos

Recursos Materiales:

- ✓ Destinar un espacio físico de la escuela para el EOI. Lugar de reunión y de archivo de material trabajado.
- ✓ Un aula en donde desarrollar los talleres, dispuesto con mesas y sillas.
- ✓ Colchonetas.
- ✓ Materiales lúdicos, de lectura y de librería.
- ✓ Computadora.
- ✓ Equipo de audio.
- ✓ Parlante.
- ✓ Micrófono.
- ✓ Dispositivos de grabación de sonido y medios audio-visuales.
- ✓ Instrumentos Musicales:
    - Instrumentos de viento: flauta, melódica, armónica, sicus, etc.
    - Instrumentos de percusión: pandereta, pandero, bombo, toc-toc, maracas, triángulo, chinchín, metalofón, güiro, etc.
    - Instrumentos de cuerda: guitarra.

6. Factores condicionantes para el logro de los resultados

Heráclito de Éfeso sostenía que *"si no esperas lo inesperado no lo reconocerás cuando llegue"*; por ende, es oportuno visualizar y reconocer posibles factores que desvíen o impidan que se llegue a los resultados esperados. Para ello una mirada preventiva, tanto como abierta a repensar nuevas formas de llegar al objetivo, son de suma importancia.

Algunos de los factores condicionantes pueden ser:

- Que los profesionales que integran el EOI no logren trabajar de forma cooperativa, pautando mismos objetivos y estrategias de trabajo.
- No lograr una articulación fluida de información con los actores externos a la institución.
- Compromiso de los docentes: es indispensable la construcción de un vínculo con los mismos para así trabajar de forma conjunta.
- Ausencia del equipo docente en las reuniones de equipo.
- No interés de los padres/tutores por involucrarse en actividades coordinadas desde el Jardín de Infantes.
- Suspensión de clases y/o ausencia reiterada de niños que dificulten el desarrollo de los talleres de alumnos.
- Falta de materiales indispensables para el desarrollo de las intervenciones.
- Falta de un espacio físico donde llevar a cabo los encuentros y talleres.

7. Evaluación del proyecto

A modo de seguimiento del proyecto de intervención, se cuenta con instancias de análisis de la evolución del mismo; con el fin de evaluar la factibilidad, el acercamiento y cumplimiento de los objetivos establecidos.

En líneas generales el EOI será un ente que constantemente estará auto-evaluándose y evaluando la factibilidad del proyecto. Principalmente, relevando información acerca del funcionamiento general de los distintos espacios que se proponen. Se evaluará si se ha logrado un intercambio fluido con los actores externos y si hay compromiso en el seguimiento de la evolución de los niños que lo requieran.

Las reuniones de equipo serán un espacio pertinente para observar el compromiso de los docentes para con el proyecto. Además, el espacio estará abierto a realizar sugerencias sobre las formas de trabajo para construir nuevas estrategias en el caso de que sean necesarias.

El EOI deberá dar cuenta de su hacer, y sus avances, a la directora de la institución. Ella realizará un seguimiento y evaluación del accionar del EOI en la institución y podrá hacer devoluciones y referenciar acerca de los posibles impactos y cambios que se generan dentro de la cotidianeidad del Jardín de Infantes. Se gestionarán reuniones privadas con la misma para supervisar el trabajo realizado y su continuidad.

A su vez, la Musicoterapeuta llevará su propio registro y análisis de los talleres de alumnos en mapeos. De forma semanal, luego de cada encuentro del taller, se realiza de forma escrita un registro del fenómeno. Cada mapa, se crea a partir de lo acontecido en el encuentro como una forma posible desde donde hacer lecturas. En el mismo quedan registradas las actividades realizadas, lecturas a nivel grupal-individual, e hipótesis y análisis, como motores, para seguir trabajando en futuros encuentros.

Dentro de las lecturas del taller -de forma individual- se hace foco en dar cuenta de las configuraciones discursivas de cada participante, reconociendo cuales son las operaciones de producción desde donde se organiza dicho discurso. Se observa, en los devenires del juego, formas de investigar la materia a disposición (cuerpo-sonido-movimiento-recursos materiales), matices en la producción, intensidad, creatividad, formas de repetición, imitación, creación e innovación.

De forma grupal, se hace una lectura del tejido discursivo, en donde se podrán ver formas relacionales entre los participantes. Se intenta leer cómo desde la configuración de discursos individuales, los Sujetos, logran entrelazar sus discursos posibilitando un intercambio. Además, se observa el lugar en el que queda posicionado el discurso de cada participante en la red discursiva.

Es en este punto, donde se presta atención, a cómo quedan posicionados los niños incluidos en el desarrollo del taller; para poder identificar los momentos en que queden ubicados dentro del tejido grupal participando e interactuando con sus pares. A partir de ello, poder potenciar y crear formas posibles desde donde pensar y armar actividades grupales abducibles a distintos espacios por fuera del taller.

8. Palabras finales

"Lo violento es seguir cambiando de sistemas y programas educativos, mientras no se prepara al docente, por ejemplo, para poder tocar, escuchar y o mirar al alumno" (Gauna, 2005. p: 53) Es esencial, mientras sigamos hablando de cambios en la educación, pero no pensemos en los docentes nada va a cambiar.

El docente tiene que estar preparado para enseñar -preocupándose menos por la seguridad de los contenidos- dándole mayor importancia a la intensidad de las vivencias en los procesos de aprendizaje y la reflexión de conocimientos. La educación tiene que estar al servicio de la diversidad; evitando que los niños sean quienes tengan que adaptarse a un modelo hegemónico de alumno y de enseñanza. El docente tiene que poder contener, escuchar y brindar alternativas para que los niños y jóvenes puedan –y quieran- aprehender.

Ampliar la mirada, desaprender el estigma de discapacidad como "no poder", como sinónimo de imposibilidad. ¿Será, en cambio, que en ese estigma se esconde nuestra propia imposibilidad de percibir las potencialidades de cada niño? ¿De crear estrategias para atender y mejorar sus dificultades, limitaciones y necesidades? ¿Esto sólo ocurre con los niños incluidos?

En los procesos de inclusión e integración escolar, es necesario entender que, para que el niño sea parte del grupo y constituya un eslabón en la tarea cotidiana escolar, se demanda tiempo y comunicación con todos los actores que forman parte de dicho proceso (escuela, grupo terapéutico y padres). No es un camino lineal, ni se tendrán todas las soluciones de antemano, sino que es una constante búsqueda de respuestas a preguntas que se irán configurando a medida que se vayan realizando las evaluaciones, y el acompañamiento, en cada caso y situación.

La realidad nos invita a pensar en nuevas formas de acercarnos, dejarnos interrogar por ella y no ceder a la demanda de respuestas prontas y eficaces. El 'NO SABER' genera incomodidad, inseguridad y se vuelve un conflicto con el que amigarse. Admitir no saber tiene una faz positiva que implica enfrentar y tolerar la angustia emergente y despertar la curiosidad más profunda, la cual deviene en motor para la

búsqueda, construcción de nuevos pensamientos y de aprendizajes significativos. Construir un saber, contiene implícitamente aceptar que algo no sabía.

Quizás el desafío mayor esté en que nuestras prácticas puedan impregnarse del respeto por el otro, dejando abiertas las puertas a la creatividad colectiva y al placer de explorar juntos lo desconocido. Correr riesgos para la invención implica "perder", salir de la zona de confort y lo conocido, para escuchar diferentes voces, tomar los saberes ajenos y crear algo nuevo en conjunto.

*Gracias **Jardín Camino de Hormiga**, por abrirme sus puertas, por el interés, la escucha, y confiar en que algo nuevo podíamos construir.*

*Gracias a mis **compañeros de carrera**, por compartir todos estos años, por las innumerables supervisiones, charlas, mates, música y la deconstrucción/construcción de tantas ideas y conocimientos.*

*Gracias a mi **familia** y **amigos**, quienes me brindaron el apoyo constante y la ayuda necesaria para atravesar y darle un cierre a este ciclo.*



9. Anexo

anexo INTEGRAL DEL NIÑO NIÑA 2017

VACUNACIÓN:

Todos presentan los certificados con calendarios completos, acorde a las edades.

TRATAMIENTO ODONTOLÓGICO:

Se observan en un gran porcentaje la necesidad de tratamiento para la salud bucal.

ALIMENTACIÓN:

Se observan hábitos poco saludables.

En otros una situación de necesidad concurriendo a los comedores barriales.

En el servicio de copa de leche se puede percibir una demanda mayor en el turno de la tarde.

HÁBITOS ADQUIRIDOS EN EL HOGAR:

HIGIENE la mayoría concurre en buenas condiciones a pesar de la precariedad de sus viviendas.

CORTESÍA algunos no la practican.

LIMITES es recurrente en la mayoría de los grupos la falta de limites desde el hogar que impacta en las aulas.

DIFICULTADES:

- ✓ VERBALES (se han realizado las derivaciones correspondientes al fonoaudiólogo/a estando en tratamientos)
- ✓ VISUALES (un caso de Nistagmus)
- ✓ AUDITIVAS
- ✓ MOTORAS y/o NEUROLÓGICAS (una niña con parálisis cerebral 4 años)

- ✓ SOCIALIZACIÓN (en etapa de evaluaciones interdisciplinaria de un niño de 5 años, no se integró al grupo de pares).
- ✓ ACEPTAC. LIMITES (se observa como problemática institucional recurrente en los grupos de niños y niñas).
- ✓ AGRESIVIDAD (se observa como modo de resolver los conflictos).

SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL:

(Cada docente realiza un seguimiento en caso de detectar algunas de estas características, se realizará la intervención a los Ministerios/Secretarias/ Equipos que fuesen necesarios)

- ✓ MALTRATO INFANTIL FÍSICO OBSERVABLE
- ✓ VIOLENCIA FAMILIAR
- ✓ RECHAZO Y DESINTERÉS DE LOS PADRES
- ✓ ALCOHOLISMO
- ✓ DROGAS

DERIVACIONES REALIZADAS:

ALUMNO	MOTIVO	EDAD	C/ INFORME AL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE:
XX 1	Parálisis cerebral	4	ESCUELA Nª2096
XX 2	Nigstamus	4	ESCUELA Nª 2081
XX 3	Sin diagnostico	5	ESCUELA Nª2010 (*)

(*) Sugiere psicólogo familiar para ayuda de crianza-no necesita adaptaciones curriculares.

El pediatra solicito intervención de neurología quien sugirió la incorporación del niño al grupo El Ángel (en proceso).

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA REALIZADA VÍA MAIL A LA DIRECTORA DEL JARDÍN, AIDA AIELLO:

A: ¿Qué podrías comentarme sobra la institución?

B: El Jardín de Infantes Nro. 229, cuyo nombre es, Jardín Camino de Hormiga, (en homenaje a Claudio "Pocho Lepratti" quien ha sido un hombre comprometido con los pibes del barrio en lo educativo cultural y social) se encuentra en el barrio Ludueña Norte (Liniers Bis 306), en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Es un Jardín de infantes de Nivel Inicial, perteneciente a la educación pública estatal.

A: ¿Hace cuantos años funciona el jardín?

B: Se creó en el año 1998, el 7 de septiembre estaría cumpliendo 19 años.

A: ¿Con cuántos profesionales cuenta la institución?

B: El personal docente es en total 10, ocho docentes de nivel inicial a cargo de los grupos de niños de 4 y 5 años. Uno con tareas diferentes en la función de secretaria, y el directivo en este caso sin vice dirección, es decir personal único.

A: ¿Todos recibidos en el área de la educación inicial, o en algún otro tipo de formación?

B: El Titulo de base es Profesora de Nivel inicial, entre el personal docente existe diferentes tipos de capacitaciones dentro de la rama educativa, como licenciatura, diplomados- ninguna tiene un título de carrera universitaria.

A: ¿Se realizan pasantías?

B: En esta institución no se realizan pasantías.

A: Tengo entendido que no cuentan con profesores de áreas artísticas, como por ejemplo música. ¿Por qué motivo?

B: Los cargos de especialidades como Educación Física, musical, son INDISPENSABLES aún más en nuestro contexto, ya que nuestros niños y niñas no tienen la oportunidad de acceder a estas experiencias fuera del ambiente escolar por la situación socioeconómica en que viven, sin dudas el Estado tiene una gran deuda. Desde la

dirección se gestionan y se fundamentan las necesidades de crear los cargos, pero hasta el momento obtuvimos solo respuestas negativas, con la promesa de…

A: ¿Con cuantas salas cuentan, y cuantos grupos son?

B: Contamos con 8 secciones cuatro de 4 años y cuatro de 5 años. (Con cuatro aulas en el edificio, un SUM, aula de maestros, dirección, cocina, patio externo)

A: ¿Cuantos niños asisten normalmente?

B: La matrícula es de 181 niños y niñas, si se observa en el turno mañana una asistencia media irregular, los grupos con niños en integración de capacidades diferentes tienen una reducción de cantidad de niños con un máximo de 20, el resto por decreto no más de 25.

A: ¿Realizan jornadas fuera del jardín, jornadas con padres, etcétera?

B: Se realizan salidas educativas planificadas con una intención pedagógica, en ocasiones como disparador de actividades futuras, o como cierre del trabajo realizado en el jardín (esto se detalla en la planificación anual que cada docente) nuestro jardín es de puertas abiertas permitiendo la participación de las familias, con proyectos también con instituciones del territorio que atienden a la primera infancia con una educación no formal.

A: Escuche durante una reunión plenaria que hacen mención sobre "ejes institucionales de las problemáticas en el jardín", ¿Cuáles serían?

B: Del diagnóstico evaluativo de inicio de clases y en las observaciones de los grupos de 4 y 5 años y dentro del contexto se detecta como fragilidad la falta de escucha, límites y lo relacionamos con los valores, de allí que el eje de este año sería: ESCUCHA, LIMITES Y VALORES. Lo pensado es que en las planificaciones de aula se trabaje estas cuestiones con contenidos significativos para los niños y como ellos son tan pequeños poder hacer partícipes a las familias, con encuentros, jornadas, reuniones familiares, entrevistas personales si fuese necesario.

Los 3 ejes de políticas educativas son ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL, INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA, Y CALIDAD EDUCATIVA. Y los NAP serían los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios elaborados a nivel Nacional a partir de la ley nacional de educación, con el objetivo de igualar oportunidades de aprendizajes en

todo el territorio de Argentina como aun en Santa Fe no se elaboraron es que se está construyendo el DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN SANTA FE.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL 2017

SECCION: 8 DOCENTE: 8 Del nivel. 1 tareas diferentes (carecemos de docentes especiales)

Directivo personal único y un solo asistente escolar activo.

CANTIDAD: 181 niños y niñas de 4 y 5 años (quedando en lista de espera 26 niños y niñas de 3 años)

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS:

La mayoría ha tenido su experiencia en sección de 4 años en nuestra Institución. Otros de 4 y 5 años comenzaron su trayectoria escolar en los CCB Ludueña y CAF 16. Muy pocos concurrieron al jardín particular Manitos Pequeñas (maternal).

NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR:

Un gran porcentaje de los familiares han terminado la escuela primaria, lo que si nos ha llamado la atención hace dos años que algunas madres jóvenes adolescentes no han terminado sus estudios primarios.

Algunos tienen sus estudios secundarios sin terminar y muy pocos terminados, pero otros la minoría, inician estudios terciarios.

COEFICIENTE SOCIO - ECONOMICO FAMILIAR: Se observa REGULAR y DEFICIENTE.

Referencias: Teniendo en cuenta la ocupación de los familiares. Se toma la característica de la situación socio - económica según el siguiente listado de categorías ocupacionales.

MUY BUENA: Empresarios de industrias, comercios o servicios, ejecutivos, gerentes, profesionales.

BUENA: Jefes en la administración pública privada, profesionales independientes, docentes, comerciantes.

REGULAR: Empleados, oficios por cuenta propia, servicio de maestranza.

DEFICIENTE: Vendedores ambulantes, servicio doméstico, changarines, desocupados.

SITUACION FAMILIAR:

Las nuevas configuraciones familiares se observan en nuestros contextos siendo la mayoría las Extensivas. Algunas monoparentales por hacerse cargo solo la mujer de la crianza de su hijo/ja o por padres fallecidos en algunos casos a causa de la delincuencia. Otros son las familias de parejas con uno o dos hijos.

Son participativos, cuestionadores, y demandantes frente a las necesidades e intereses de sus hijos e hijas. Otras necesitan del acompañamiento más personalizado de los actores institucionales para que sean partícipes como co-educadores junto al Jardín.

- ✓ La franja etaria de la mayoría de los progenitores es en etapa adolescente, madres y padres muy jóvenes.

10. Bibliografía

- Bennardis, M. J. (2002); *"De la dimensión y la forma"*. Tesis de Licenciatura en Musicoterapia. Universidad Abierta Interamericana. Rosario.
- Bernstein, B. (1988). Observaciones en torno a educación y democracia. En *"Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la transmisión cultural"*. Santiago: Cristián Cox.
- Carli, S, Lezcano, A., Karol, M., y Amuchastegui, M. (1999). *"De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad"*. Buenos Aires. Santillana.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). "*Discutiendo categorías… acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión*". Boletín de antropología y educación. Vol. 9, 33 – 39.
- Dueñas, G., Leoz, G. y Taborda, A. (comp.) (2012) "*Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*". Nueva Editorial Universitaria: U.N.S.L. San Luis. Equipo de autores: Taborda, A; **Piola, B**; Leoz, G; Farconessi, C; Vasen, J; Dueñas, G; Grassi, A; **Levin, E**; Rojas, M. C; Filidoro, N; Paolicci, G; Abreu, L; **Sabó, A**; Chades, M. y Corvalán de Mezzano, A.
- Fernández, I. (2008). *"Conversaciones, tiempos, aperturas. El juego como forma de abordaje en Musicoterapia".* Tesis de Licenciatura en Musicoterapia. Universidad Abierta Interamericana. Rosario.
- Ferrari, K. (2007). Reflexiones acerca del rol del Musicoterapeuta en la educación. En II encuentro argentino de Musicoterapia. "*Investigación y salud comunitaria*". Buenos Aires, Agosto.
- Firpo, I. y Salazar, L. (2011) *"Estado, Política y Niñez"*. Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. 1° Edición; Junio. Argentina.
- Gauna, G. (2008). "*Musicoterapia y Proyectos Preventivos en la Comunidad Educativa".* En el XII Congreso Mundial de Musicoterapia. Buenos Aires, Julio.
- Gauna, G. (2009). "*Diagnóstico y abordaje musicoterapéutico en la infancia y en la niñez: la musicoterapia en los actuales contextos de la salud y la educación: la clínica con niños".* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Koyatún Editorial.

- Gauna, G. Giacobone, A. y Licastro, L. (2015) Musicoterapia clínica en atención temprana del desarrollo infantil (pp. 85- 130). En "*Musicoterapia en la infancia. Tomo I"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Diseño Editorial, Diciembre
- Gonzalez, M. (2007). *"Musicoterapia y educación" Hacia la promoción de la salud.* Tesis de Licenciatura en Musicoterapia. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires.
- Maeyaert, A. (2015). "*DEL DERECHO DE SER OÍDO. La musicoterapia como territorio de ejercicio de derecho: Análisis de una experiencia con adolescentes en situación de calle*". Tesis de Licenciatura en Musicoterapia. Universidad Abierta Interamericana. Rosario.
- Salinas, L. y Szyniak, D. (comp.) (2017). Capítulo 6: Integración escolar e inclusión social en la primera infancia. En "*BEBES Y NIÑOS PEQUEÑOS. Atención temprana desde la perspectiva del psicoanálisis*." Editorial: Letra Viva. Buenos Aires.
- Sautu, R. (2005). *"Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación"*; Pagina 38. Editorial: Lumiere. Buenos Aires.
- Sinisi, L. (2010). "*Integración o Inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma?*". Boletín de Antropología y Educación. N°1; Diciembre.
- UNESCO. (2008). *"La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*". En 48° Conferencia Internacional De Educación. Ginebra. Julio.

Enlace web:

- Anuario 2016 de estadísticas educativas, Santa Fe. [en línea]. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=103364 [2017, Abril]
- Sub-portal de educación. Nivel inicial en la provincia de Santa Fe. [en línea]. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121868. [2017, Abril]
- WFMT (Federación Mundial de Musicoterapia). (2011). Definición de Musicoterapia [en línea]. https://www.wfmt.info//wp-content/uploads/2014/05/SPANISH-NEW-What-is-music-therapy.pdf [2018, Octubre 10]

- ASAM (Asociación Argentina de Musicoterapia). Definición de Musicoterapia. [En línea]. http://asamdifusion.wixsite.com/musicoterapia/preguntas [2018, Octubre 10]
- Políticas Educativas Santafesinas [en línea]. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282. [2017, Abril]
- Orbaiz, Constanza (2017). "Discapacidad, poder distinto". TEDxRiodelaPlata [en línea]. https://www.youtube.com/watch?v=4NuF4HD94 [2019, Septiembre]