

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

**Facultad de Psicología
Licenciatura en Musicoterapia**



Tesis de Grado:

***“Caleidoscopios, Ecos y Laberintos.
Construyendo un pensar en la clínica musicoterapéutica con niños.”***

Tesista: García, Celina Antonia.

Director de Tesis: Lic. Nicolaas, Enrique Luis.

Noviembre, 2004.

Caleidoscopios, Ecos y Laberintos

Construyendo un pensar en la clínica musicoterapéutica con niños



RESUMEN:

Los niños poseen una expresividad innata, una tendencia permanente hacia una raíz ontológica expresiva- creativa que puja por aflorar, por hallar diversos canales de salida y múltiples puntos de representación a través de diferentes lenguajes y materias disímiles.

Muchas patologías psíquicas severas e inclusive alguno de sus tratamientos, cercenan sus posibilidades expresivas; circunscribiendo las formas de operar del cada sujeto a moldes uniformes, homogéneos, repetitivos y estereotipados.

Pensando a la Salud desde el Arte y posicionados desde un Pensamiento Estético en Musicoterapia, sostengo que el desarrollo de procesos expresivos en estos niños que padecen se constituye en un núcleo de salud. En este sentido, el abordaje musicoterapéutico procura promover y habilitar que la expresividad del niño- paciente devenga en tanto acontece su despliegue discursivo. Procesos propios, particulares que testimoniando facetas de la singularidad del niño se constituyen en vectores potenciales de subjetividad, en tanto dejan huellas en la corporalidad de ese sujeto.

*“ Los contenidos del saber sólo
se desarrollan y toman sentido,
en efecto,
en una experiencia de relación
donde el sujeto se encuentra implicado,
y cuya significación sólo es parcialmente
simbolizable.
Así, el proceso de escritura, por ejemplo,
es mucho más que
la transmisión de contenidos previos:
el acto de escribir le da existencia y los
transforma simultáneamente.
El saber, como experiencia,
implica todo un trabajo sobre uno mismo,
sobre el propio pasado y también sobre el presente,
sobre las relaciones con los otros, con el mundo;
no existe el sentido sino en y por este trabajo.”
(Jean Dubost - Andre Levy, 1981)*

Agradecimientos...

*A Enrique por ser mi tutor, por apoyarme, guiarme y
confiar en que este emprendimiento era posible.*

*A mis compañeras colegas y amigas por
escucharme estos largos meses.*

A José y mi familia por ser mi sostén.

Y especialmente...

*A “esos pequeños bajitos” por
enseñarme a crecer profesional y
humanamente.*

❖ Índice:

PRIMER TRAMO: <i>De los Trazos Generales</i>	7
1. Introducción	8
2. Planteamiento de la Problemática	9
3. Objetivos	10
* Objetivo General	
*Objetivos Específicos	
4. Metodología	11
* Enfoque- Estrategias de Investigación	
* Fuentes, herramientas y ejes de análisis: Estrategias metodológicas	
6. Bitácora de Vuelo	14
7. Avistando Horizontes Teóricos	17
8. Mapa Conceptual	25
 SEGUNDO TRAMO: <i>De los Trazos Conceptuales</i>	26
9. (El) Concepto de niño a lo largo de la historia	27
10. Hacia una conceptualización desde un pensar clínico.....	47
 TERCER TRAMO: <i>De Otros Trazos</i>	53
11. LABERINTOS: Caso Demóstenes	60
12. CALEIDOSCOPIOS: Caso Spook	68
13. ECOS: Caso Benito	73
 14. Reflexiones Finales	79
15. Bibliografía	82
16. Anexos	85

PRIMER TRAMO: De los Trazos Generales

❖ 1- Introducción:

Esta producción teórica procurará ser reflejo de un recorrido y la búsqueda de un proceso de investigación. Indagación que se concibe en el campo de la clínica musicoterapéutica con niños con patologías severas en su constitución subjetiva. Este trayecto se expone en tres tramos.

El primer tramo que compone este trabajo, “*De los Trazos Generales*”, comprende la presentación de la investigación, describiendo la temática a abordar, el objeto del trabajo y los objetivos. Es donde aparece, también, el planteo general de la tesis, y la metodología empleada para llevarla a cabo. Se describe, además, el contexto teórico de la investigación. Lugar desde donde se empiezan a pensar conceptos claves que van ser pilares en el trabajo posterior.

El segundo tramo, “*De los Trazos Conceptuales*”, está compuesto de una reseña del concepto de niño a lo largo de la historia; relato que se inicia en la antigua civilización egipcia hasta llegar a la actualidad. Plataforma que intenta situarnos en la temática para luego formular un concepto propio, si se quiere, desde un pensar clínico. Concepto que entrelaza la configuración subjetiva y la singularidad de cada niño con los procesos expresivo- creativos del sujeto. Se indagará sobre las posibilidades que ofrece la intervención desde el discurso de la musicoterapia para facilitar el desarrollo expresivo- creativo de los niños con patologías psíquicas severas.

En “*De otros Trazos*” nos inmiscuiremos en el territorio de la clínica musicoterapéutica, donde nos centraremos en tres casos clínicos diferentes desde los cuales se intentará ejemplificar distintas intervenciones y cómo éstas facilitan la formulación expresiva de los niños. Enunciación que en tanto acontecimiento, es portadora de una nueva constelación de universos de referencia. Se describirá, asimismo, el contexto institucional y su historia para conocer algunos aspectos significativos del territorio clínico.

❖ 2- Planteamiento de la Problemática:

Plantearse producir un saber acerca de la clínica con niños y la infancia es sumergirse en el territorio del juego, adentrarse en el campo de la espontaneidad, en el mundo de la creación, de la incertidumbre y la curiosidad.

Los adultos tenemos numerosas suposiciones teóricas acerca del niño, técnicas pre-establecidas mezcladas con estadios, fases, conceptos y etapas del desarrollo. Son muchos los profesionales que se preocupan en situar, en ubicar, en posicionar a estos niños y establecer en dónde están, en qué etapa, en qué momento lógico, en qué estadio, e identificando cuál es el diagnóstico, según su esquema referencial teórico. Estados tallados que sujetan a estos niños a una posición cristalizada, pero justamente es allí donde ellos, realmente, no están.

Un niño no sólo se encuentra en una teoría, ni en un esquema pre-establecido, ni en una etapa determinada, ni en un diagnóstico, ni en la técnica. Estos niños son sujetos que se encuentran allí a la espera... al aguardo de ser des-cubiertos detrás del velo que los eclipsa, de ser escuchados, mirados, tocados, tenidos en cuenta, más allá de lo que se diga de ellos.

Uno de los problemas que nos encontramos es que nos han enseñado cómo es y qué debería hacer un niño, a diferencia de cómo realmente son los niños con los que nos encontramos diariamente en la clínica, niños que no juegan, que no han accedido al lenguaje verbal, niños atravesados por una cruda realidad socio-cultural, marginados, golpeados, violentados, niños con largos períodos de desconexión, sujetos con severas patologías en la constitución subjetiva (Psicosis Infantil, Trastornos Generalizados del Desarrollo -Autismo, Síndrome de Aspergher, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno del Desarrollo No Especificado.)

No existen dos niños iguales, cada niño deviene único en el entrecruzamiento de los múltiples discursos que lo constituyen. Cada sujeto se diferencia del otro por su historia, por aquello que produce, que crea, recrea, imagina, juega, es decir, por aquella singularidad que el niño pone en acto en la escena clínica.

Concibiendo en primera instancia a la Musicoterapia desde un Pensamiento Estético; pensando a la Salud desde el Arte y sosteniendo que la Musicoterapia vincula estas dos entidades, *“concibiendo al Arte como Discurso que expresa aspectos de lo humano no expresables verbalmente; priorizando como material de estos discursos al sonido, cuerpo, al movimiento y sus organizaciones en tanto Discurso.”* (Bennardis, 2002.)

La intervención desde este discurso de la Musicoterapia hace posible que “algo” de los procesos expresivos, de la creación expresiva, tome cuerpo. Estos procesos que testimoniando ciertas facetas de la singularidad de estos niños, delinean el camino hacia una configuración subjetiva.

Este trabajo es una invitación a compartir, a dialogar, a reflexionar o sencillamente leer, a todo aquel que de algún u otro modo ha sido convocado para sumergirse en el mundo de estos niños, mundo que por su estética, sus lenguajes, formas, materiales, sus texturas y matices... se comunica mediante puentes sutiles al mundo del arte.

Se pretende, con esta producción, contribuir a la formación profesional, posibilitando un pensar de estrategias que favorezcan el hacer en la relación clínica; desarrollando un aporte teórico que surja de la práctica e investigación del campo clínico específico.

❖ 3- Objetivos:

▪ General:

* Describir y analizar cómo la intervención desde el discurso de la Musicoterapia produce efectos en los procesos expresivos de niños con patologías severas en la constitución subjetiva, acontecimiento que testimoniando ciertas facetas de su singularidad, delinearía un camino hacia una configuración subjetiva.

▪ Específicos:

- * Investigar y describir las diversas concepciones de la figura del niño en las diferentes sociedades, a lo largo de la historia de la humanidad.
- * Desarrollar teóricamente un concepto propio de niño a partir de la experiencia en el campo clínico.
- * Analizar y describir los procesos expresivos - creativos manifestados a través de las producciones discursivas (no) verbales sonoro- corporales de los niños que concurren a Musicoterapia en el Centro de Día “Lanfranco Ciampi” de la ciudad de Rosario.
- * Indagar sobre los procesos de configuración subjetiva.

❖ 4- Metodología:

▪ Enfoque – Estrategias de Investigación:

La lógica del proceso de producción de la investigación es *cualitativa*, ya que tiene que ver con una elección en el posicionamiento frente a la realidad, frente al conocimiento y a la metodología a adoptar.¹

Pretende ser una investigación abierta, flexible, con un diseño que emerge de acuerdo a las necesidades que se plantean en el transcurso de este proceso investigativo; tratando no de buscar leyes, ni reglas estructuradas donde encasillar a priori sino realizando las modificaciones y cambios pertinentes de acuerdo a como vaya deviniendo éste proceso de investigación; a medida que se comprenda como la realidad y el conocimiento se van construyendo por los sujetos involucrados.

Observándose una interacción, un diálogo² entre el investigador y su fenómeno de estudio (sujetos representativos de una situación - temática por investigar.)Habiendo una

¹ Según Guba y Lincoln, los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas (principios) sobre tres supuestos fundamentales: supuesto ontológico (naturaleza de la realidad investigada), supuesto epistemológico (sobre el modelo de relación entre investigador y lo investigado) y supuesto metodológico (modo en que podemos obtener conocimiento.) (Valles, 1994)

² Diálogo es metáfora hermenéutica para nombrar el proceso de comprensión mutua, interpersonal o intercultural, en el cual las dicotomías de sujeto y objeto tienden a desaparecer en un proceso de relación recíproca. En este diálogo nadie tiene la última palabra, ninguna voz reduce la otra a una simple condición de objeto, y el otro es reconocido como sujeto. (Todorov, 1982)

implicación del autor –compositor (investigador) con aquello que se estudia, una participación activa a lo largo de toda la obra (producto), y siendo este parte de la misma; es una *investigación – acción*.

La investigación tiene un enfoque *Exploratorio – descriptivo*, ya que se parte de una descripción del campo que se observa. Es una investigación *focalizada* puesto que se circunscribe a un grupo determinado de personas con una problemática específica³.

La matriz disciplinar que guía este trabajo de investigación es el paradigma⁴ *Constructivista*.

No buscando verdades últimas, su diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación.

▪ **Fuentes, herramientas y ejes de análisis: Estrategias metodológicas:**

Fuentes Primarias:

- Documentación Institucional:

a) Libro que contiene el origen y fundamentación del Centro de Día.

Ejes de análisis: Dispositivo Institucional, recursos, eventos significativos en la historia institucional.

b) Informes anuales de los pacientes.⁵

Ejes de análisis: Información sobre las historias clínicas, tratamientos efectuados, diagnósticos, derivaciones, procesos terapéuticos individuales y grupales.

c) Registro semanal de sesiones de Musicoterapia.⁶

³ La población estudiada son niños de 5 a 11 años, de clase social baja con patologías severas en la construcción subjetiva, que asisten al Centro de Día Lanfranco Ciampi de la ciudad de Rosario, en el programa asistencial “*Espacios para ser jugando*” y que concurren a Musicoterapia.

⁴ Vasilachis de Gialdino define un paradigma como “*un marco teórico – metodológico que utiliza el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad*”. (Valles, 1994)

⁵ Informes realizados por los diferentes profesionales terapeutas y talleristas (psicólogos, musicoterapeutas, fonoaudiólogos, psiquiatras, maestros especiales.)

⁶ Archivo Personal.

Ejes de análisis: Variables y constantes en las producciones discursivas de los pacientes. Discurso corporal – gestual, sonoro y verbal. Escucha e intervenciones del Musicoterapeuta.

d) Registro de producciones gráficas y sonoras realizadas por los pacientes.⁷

Ejes de análisis: formas de operar con la materia. Objetos Discursivos. Texturas. Interacciones Discursivas. Posiciones de producción.

Se emplea la *estrategia de investigación documental o de uso de documentación*: Se aplica la *técnica de lectura y documentación*, para la cuál se realizó un relevamiento, revisión y lectura de material citado.

-Entrevistados:

Diferentes profesionales del campo de la salud y educación responsables de los talleres expresivo- creativos⁸ que ofrece el programa asistencial “Espacios para ser jugando” del Centro de Día.

Ejes de análisis: Profesionales encargados. Objetivos de los Talleres. Modalidad de abordaje. Materiales de trabajo. Concepción sobre el concepto de niño. Importancia de los procesos expresivos – creativos en estos niños con patologías psíquicas severas. Trabajo con padres.

Herramientas: *Entrevistas semiestructuradas*⁹

Fuentes Secundarias:

- Bibliografía: libros, tesis de grado en Musicoterapia, apuntes de cátedras, ponencias, textos publicados en internet.

Ejes de análisis: Información sobre la concepción del niño en la historia. Concepción de sujeto desde el pensar musicoterapéutico. Efectos de las intervenciones musicoterapéuticas en la expresividad de niños-pacientes.

Estrategia de investigación documental. Técnica de lectura y documentación, para la cuál se realizó un relevamiento, revisión y lectura de material bibliográfico, empleándose diversos documentos existentes acerca de la problemática a abordar.

⁷ Ver Anexo IV y V.

⁸ Éstos talleres son básicamente el Taller de Plástica y el Taller de Juego.

⁹ Ver Anexo III.

Asimismo se emplea la *Estrategia de Estudio de Casos*. Se ha realizado una selección de tres casos clínicos de la población estudiada, los cuales orientan la comprensión y sustentan la construcción teórica efectuada.

La técnica de recolección de datos aplicada fue, básicamente la *observación participante*. Observando toda producción discursiva de los niños, sus conductas, sus formas de operar, de relacionarse con otros, de expresarse, de jugar/ de no jugar. Los datos se registran, a posteriori en una crónica individual por cada paciente y por cada sesión. Dicha crónica consta de cierto protocolo o formalidad que toma varios ejes para organizar la información: a- Relación con los materiales (contacto, iniciativa, exploración, permanencia, selección); b-Discurso corporal (características de los movimientos, desplazamientos por el espacio, utilización de planos, auto-estimulaciones motoras, contacto visual); c- Discurso sonoro (timbre, ritmo, intensidad, altura, silencios, uso de la voz, gestos sonoros); d- Discurso Verbal; e- Formas de Operar (interacción, vinculación, escucha, posiciones, texturas- independencia, subordinación, complementariedad) f- Observaciones.

Asimismo, se realizan, generalmente¹⁰, grabaciones de las sesiones que se adjuntan a este informe.

Todos estos patrones de procedimiento constituyen un elemento clave en el diseño de la investigación.

❖ 5- Bitácora de Vuelo:

□ DEL NOMBRE...

El título que nombra a ésta obra, *Caleidoscopios, Ecos y Laberintos*, hace referencia a una enumeración de algunas de “*aquellas misteriosas cosas*” que de pequeña seducían enormemente mi atención, junto con el sonido de mar de los caracoles, los

¹⁰ La institución, como tantas otras instituciones públicas del país, no cuenta con los todos los recursos necesarios para llevar a cabo estas grabaciones. Las mismas se realizan con un “grabador de periodista” que lleva la Musicoterapeuta.

agujeros y las montañas de numerosas hojas secas que en otoño acolchonaban las amplias veredas del barrio de mi infancia.

Sentía una sensación peculiar, como si de pronto alguien me hubiese conferido un hechizo. Estas “*cosas*” despertaban en mí una gran atracción, mucha curiosidad, encanto, intriga, incertidumbre y a veces temor. Sin embargo, podía pasar horas y horas mirando a través de ese hoyo las diversas imágenes multicromáticas que se formaban una y otra vez, que se construían y de-construían al girar aquel tubo cilíndrico; o gritando incansablemente, en aquel viejo galpón de la casa de mis abuelos, a la espera de que se oyera, por lo lejos, la repetición o un esbozo de lo que se decía; o en las vacaciones, recorriendo y perdiéndome en los diversos senderos, bifurcaciones, recovecos y encrucijadas, jugando y buscando un camino por donde andar, tratando de encontrar aquella puerta que me condujera al inevitable patio central, al esperado pero igualmente desencantado final del trayecto.

Después de revolver un poco el cajón de los recuerdos, hoy, desde un lugar un poco diferente pienso a *Caleidoscopios*, *Ecos* y *Laberintos* como tres disparadores desde donde plantearme cuestiones de la clínica musicoterapéutica que a lo largo de esta producción intentaré elaborar.

CALEIDOSCOPIOS : Proviene del griego *Kalos* (bella) *eídos* (forma-imágen) *Skopeîn* (observar). Caleidoscopios habla de la observación de formas estéticas cercanas al arte. Remite a un posicionarse en un lugar determinado para poder percibir diversas formas que se con-forman a partir de los materiales en un espacio y tiempo. Muestra pluralidades y polifonías. Estéticas posibles. *Un mundo próximo al Arte*.

ECOS: Proviene del latín *Echo* y éste del griego *Echó* que significa sonido, eco.

Posicionarse en un lugar para producir sonido, discursos (posición de producción) y casi simultáneamente oír, escuchar el eco, sonidos, rebotes sonoros. Para que se forme el eco debe haber superficies en donde el sonido pueda rebotar y reverberar. *Efectos de superficie*. Eco habla además de una posición de reconocimiento, de la escucha, de la capacidad de percepción. Resonancia.

LABERINTOS:

“... Pensé en un laberinto de laberintos, en un sinuoso laberinto
creciente que abarca el pasado y el porvenir...
–Aquí está el Laberinto- dijo indicándome un alto escritorio laqueado.
–¡Un laberinto de marfil! –exclamé-. Un laberinto mínimo...
–Un laberinto de símbolos- corrigió -.
Un invisible laberinto de tiempo.”
J. L. Borges “El jardín de los senderos que se bifurcan”.

Para poder recorrer y discurrir por los diferentes senderos inesperados que convergen y se bifurcan hay que poner en juego el cuerpo, el movimiento, dejarse transitar... vivencias estéticas.

Laberintos habla de los sentidos posibles, de la pluralidad de sentido, de las posibilidades, de las elecciones.

□ DE LA OBRA:

Todo tiene que ver como son relatadas las historias... como el autor las narra, en donde se ubica para hacerlo, poniéndole énfasis en algún que otro detalle, coloreando matices, rescatando algo de la singularidad, de la obviedad para resaltarlo, creando climas, lugares, personajes; sonorizándola...

Bateson sostiene que lo estético es “*lo sensible a la pauta que conecta*” (Bateson, 1997) Baudrillard diría que “*la estética es el juego de signos, es el artificio, es la seducción*” (Baudrillard, 1998) Si pensamos la estética como la circularidad entre la percepción y formalización (Rodríguez Espada, 2001) Quizás la pauta que conecta toda esta obra es una pauta estética.

Aquello perceptible por los sentidos en la experiencia clínica, es ahora formalizado y en un movimiento circular, ésta formalización, resignifica aquellas percepciones. *Cognitio sensitiva. Conocimiento sensible* (Gadamer, 1991)

El siguiente trabajo es la historia que les quiero contar, relato que parte de la experiencia en la clínica musicoterapéutica en salud mental con niños en el Centro de Día Lanfranco Ciampi de la ciudad de Rosario desde hace un poco más de dos años.

□ DE LA INVITACIÓN:

Ahora sí, después de este preludio, los convido a inmiscuirse por los senderos sinuosos de este laberinto, contemplar diversas formas con-formadas y quizás encontrar por allí, algún que otro eco, cierto rebote sonoro que les resuene y reverbere.

Bienvenidos.

❖ 6- Avistando Horizontes Teóricos:

Discurso¹¹ de la Musicoterapia:

Pensamos a la Musicoterapia como aquella práctica científica que vincula al Arte con la Salud; que concibe su campo de saber allí donde convergen estas entidades.

Cuando hablamos de Discurso de la Musicoterapia, nos remitimos al discurso que se gesta en el posicionamiento de un Pensamiento Estético en Musicoterapia.

“El Pensamiento Estético en Musicoterapia es el nombre de un proceso en virtud del cual el espacio clínico se estetiza, siendo entonces su acontecer un devenir formal, como el Arte, y no constitución, institución o instrucción de otro sistema de verdad, u otra disciplina estética.”

(Rodríguez Espada, 2001. Pág. 18.)

Pensamos al Arte como discurso que posibilita la expresión de cuestiones de lo humano no expresables a través del lenguaje verbal (Bennardis, 2002.) Concebimos todo evento que acontece en la clínica musicoterapéutica como un fenómeno estético, como una manifestación cercana al Arte.

Manifestaciones estéticas que dan cuenta de la situación de quienes las producen.¹² Producciones discursivas, formas expresivas construidas con materiales sensibles (sonido, cuerpo, movimiento) mediante lenguajes lejanos a la palabra.

¹¹ Entiéndase, construcción de sentido.

La estética del Arte supone la pluralidad de sentidos, de miradas, de formas... Configuraciones que posibilitan al hombre transitar por caminos que se abren, senderos seductores, sensibles, dudosos, crueles. Caminos que invitan a elegir, a jugar, a comprometerse, a arriesgarse, a mostrar, a escapar. Vivencias posibles que dejan huellas en la corporalidad de cada sujeto.

La estética del Arte engendra la multiplicidad de estéticas. Construcciones de realidades que encuentran una residencia cercana al Arte. Mundos posibles. Otros. Estéticas Posibles.

“El Pensamiento Estético es el nombre de una posición desde la cual puede intentarse la comprensión de los fenómenos propios de la clínica musicoterapéutica, utilizando la Improvisación Libre como paradigma. Más generalmente, una posición desde la que el Arte observa a la Salud.

Una epistemología. Y acaso una proposición ética.”

(Rodríguez Espada, 2001. Pág. 8)

El posicionamiento musicoterapéutico que deviene de la mano del Arte es

- aquel que habilita el encuentro del sujeto con su producción: discurso sonoro-corporal – gestual que se entrecruza con emociones, sensaciones, estados que atravesaron a ese sujeto productor y condicionan la construcción de esa producción particular. Discursos portadores de formas y sentidos, gestados en el *territorio de la Improvisación Libre*¹³.
- aquel que concibe a todo sujeto como un sujeto productor y a toda producción como una producción estética. Fenómenos estéticos posibles de ser leídos formalmente, como el Arte.

Pensando la clínica, teorizando sobre su hacer y desarrollando un pensar estético en el entrecruzamiento de la Salud y el Arte; varios musicoterapeutas universitarios que durante años se han desempeñado en ésta profesión, marcaron hitos en la clínica en salud mental con niños.

¹² “El discurso es constitutivo. Es decir, constituye la posición, el punto soporte donde suponer, situar, a un sujeto productor.” (Rodríguez Espada, 2001. Pág. 7.)

¹³ “La Improvisación Libre puede definirse como un Territorio material a ser transitado por un Sujeto, formalizando e invirtiendo de sentido al sonido y tal vez al movimiento a partir de vincularse con un instrumento musical o con su propio cuerpo; decimos el sujeto opera con la materia otorgándole un sentido, una Forma.” (Bennardis, 2002. Pág. 12-13)

La siguiente investigación toma como antecedentes, en primera instancia, el trabajo realizado por el Licenciado Gauna en éste campo clínico específico. Trabajo que aporta un excelente material no sólo en los relatos de su experiencia clínica sino desde las conceptualizaciones que ampliaron contundentemente nuestro campo teórico. Conceptos tales como *situación diagnóstica (diagnóstico en musicoterapia)*, *constantes y variable*, pero fundamentalmente el desarrollo de la *expresividad* en los niños –pacientes y los *núcleos de salud*, fueron tomados como ejes centrales en éste trabajo de investigación.

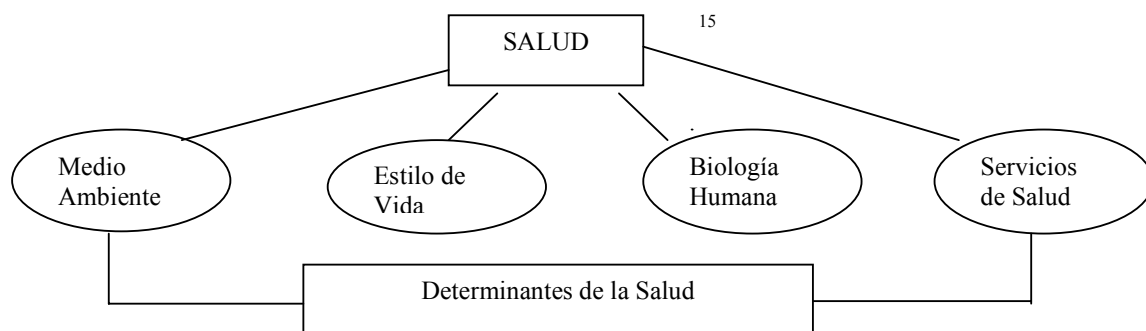
Asimismo, tomo como referente, el trabajo realizado por todos aquellos musicoterapeutas que formaron parte y aquellos que constituyen actualmente el Departamento de Musicoterapia del Centro de Día Lanfranco Ciampi, dependiente de la Cátedra de Psiquiatría Niños de la Universidad Nacional de Rosario, más conocido como el equipo de Paído Psiquiatría. Aportes apreciables que nacen de la asistencia clínica a niños con patologías psíquicas severas en la ciudad de Rosario.

Salud- Enfermedad:

Partimos de la premisa que el concepto de salud expresa mucho más que un simple estado biológico de ausencia de enfermedad; si no que ambos conceptos envuelven una compleja¹⁴ interacción entre los aspectos físicos, psicológicos, sociales y ambientales de la condición humana. Guardan una estrecha relación con el medio laboral, familiar, social y son fuertemente influidos por factores socioeconómicos, políticos y culturales.

No podemos pensar a la salud separada de estas otras instancias de la realidad social que constituyen una trama compleja de relaciones que se establecen entre las condiciones de vida y las situaciones de salud –enfermedad que enfrenta un sujeto y su comunidad.

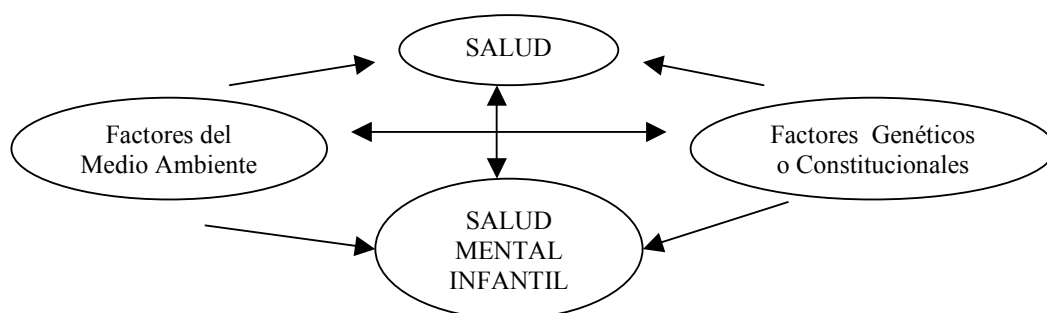
¹⁴ “Se puede decir que hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones... Pero hay también otra complejidad que proviene de la existencia de fenómenos aleatorios (que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento.) (Morín, 1994. Pág. 421)



Por lo antes expuesto, pensamos a la salud y a la enfermedad no como órdenes opuestos estancos sino como ciclos de un mismo proceso en continuo devenir que son contruidos por múltiples instancias que se influyen y determinan. Estados que denotan un estar siendo en un momento determinado, que permanentemente fluye; no implicando un ser en sí mismo.

Con esto quiero decir: un sujeto no ES enfermo, un niño no ES autista o psicótico, un sujeto ES un sujeto que padece un estado, sujeto CON, sujeto sujetado a..., sujeto que está atravesado por un discurso específico de cierta disciplina, que toma como criterio determinadas características de su conducta para definir, con una nomenclatura particular, una patología que lo denomina como enfermo de.

Souza Minayo plantea que la salud y enfermedad son fenómenos clínicos y sociológicos vividos culturalmente, formas que la sociedad experimenta, cristaliza y simboliza. *“En este sentido salud / enfermedad importan tanto por sus efectos en el cuerpo cómo por sus repercusiones en lo imaginario.” (de Souza Minayo, 1997)*



¹⁵ Los cuadros corresponden a la Conferencia sobre “Salud y Comunidad” dictada por el Dr. Cristóbal Martínez Gómez, en la ciudad de Rosario, Mayo 2001.

El Licenciado Gauna propone que todo sujeto posee gérmenes sanos latentes dentro de cada persona que pueden ser potencializados en dirección a su salud mental.

Estos núcleos de salud poseen un principio expansivo. *“Se trata de un cambio de enfoque en que el paciente no es ya “poseído” por su enfermedad, sino que debe ser el primero en percibir que hay ámbitos sanos y enfermos que coexisten, pudiendo los primeros reducir sustancialmente los espacios que inopinadamente han tomado los segundos como propios.”* (Gauna, 1996. Pág.41)

Desarrollo Expresivo:

El término expresión, en la semiótica, suele utilizarse para designar una serie de signos de cualquier clase dentro de un lenguaje. En tanto que para la estética, la expresión es una manifestación subjetiva que depende de la experiencia. (Ferrater Mora, 2002)

El Lic. Gauna define a la expresión como un proceso constante, en donde consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, surge de la persona una serie de conductas que reflejan necesidades, deseos y emociones. (Gauna, 1996)

Ya en su primer libro señala la importancia del desarrollo expresivo y comunicativo en el tratamiento musicoterapéutico para el afianzamiento de los Núcleos de Salud del paciente.

“El desarrollo expresivo del paciente es estructurante en sí mismo, que posee capacidad de reorganizar procesos y modificar instancias muy profundas de la personalidad humana” (Gauna, 1996. Pág. 22)

“Así, desde el puro escalón de la expresión emocional, se comienza a desarrollar un progresivo despliegue de actitudes que involucran el esfuerzo intelectual y las lógicas estructurantes de un discurso que, desde su inicio, apunta al propio reflejo, y en este sentido, a la propia salud y bienestar.” (Gauna, 1996. Pág. 35)

Y prosigue... *“La apertura expresiva moviliza al paciente en su modelo de comunicación. Este se convierte, con el devenir terapéutico, en un modelo estructurante para el paciente, en dirección de la salud mental.”* (Gauna, 1996. Pág. 29)

La palabra comunicar desde un punto de vista etimológico, deriva del vocablo latino *communicare* que significa hacer a otro partícipe lo que era propio y exclusivo de uno, hacer común algo con otros.

Asimismo, desarrolla el concepto de *personalidad expresiva* definiéndola como aquella característica constitutiva del sujeto. Particularidad personal, definida, que cada sujeto posee y utiliza consciente o inconscientemente como modelo de expresión y de comunicación. Conjunto de permanencias en la expresividad del paciente que constituyen un modelo identificable y diferenciado de relacionarse con el afuera.

Configuración subjetiva:

Se entiende la configuración subjetiva como la constitución psíquica del sujeto. Si bien los primeros 5 años son fundamentales en la constitución subjetiva, Guattari cuestiona la idea de la existencia de un modo universal de subjetivación. Postula una forma de subjetividad en permanente construcción, definiéndola (provisoriamente) como el *“Conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como Territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva”* (Guattari, 1996. Pág. 20)

Pensamos que la subjetividad no se constituye sólo a través de estadios psicogenéticos como postula la Teoría Psicoanalítica sino que es producida por instancias individuales, colectivas, institucionales y sociales. El desarrollo psíquico del niño supone una especie de implicación mutua entre factores internos y externos.

“De hecho, la subjetividad es plural y polifónica, para retomar una expresión de Mijail Bajtin. No conoce ninguna instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca” (Guattari, 1996. Pág. 11)

Se extiende la definición de subjetividad cristalizada en complejos estructurales, dada como en- sí; para pensarla como un complejo proceso de autonomía, o de

autopoiesis,¹⁶ con componentes heterogéneos que dan forma, que crean nuevas y múltiples modalidades de subjetivación. Quizá convendría hablar de vectores de subjetivación, como aquellos componentes que agencian la producción de subjetividad. Vectores que no pasan necesariamente por el individuo, que no dependen exclusivamente de él. Así, la interioridad del sujeto se instaura en el cruce de múltiples componentes.

“Existen una heterogeneidad de componentes que agencian la producción de subjetividad (dimensiones maquínicas de subjetivación.) Encontramos así: 1) componentes semiológicos significantes manifestados a través de la familia, la educación, el ambiente, la religión, el arte, el deporte...), 2) elementos fabricados por la industria de los medios de comunicación, del cine, etc., y 3) dimensiones semiológicas a- significantes que ponen en juego máquinas informacionales de signos, funcionando paralelamente o con independencia del hecho de que producen y vehiculizan significaciones y denotaciones, y escapando pues, a las axiomáticas propiamente lingüísticas”. (Guattari, 1996. Pág. 15)

El autor, anteriormente citado, formula que cada individuo, cada grupo social vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, es decir, una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos pero también míticos, rituales, sintomatológicos, y a partir de la cuál cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, angustias e intenta administrar sus inhibiciones y pulsiones.

Guattari fue uno de los grandes herederos del concepto de subjetivación propuesto por Michel Foucault en su última etapa investigativa. Para éste filósofo la subjetivación fue el descubrimiento de una tercera dimensión entre el saber y el poder. Plantea que en los modos de subjetivación intervienen estrategias de poder y de saber. Dicha dimensión nace de la necesidad del sujeto de escaparse, de resistir a las relaciones de poder que lo enclaustran y de las cuales no puede evadirse.

¹⁶ “Lo propio de la organización autopoietica es que sus componentes están dinámicamente relacionados en una continua red de interacciones de manera tal que esta red de interacciones dinámicas: a) produce sus propios componentes; b) establece y produce el límite o borde dentro del cual se dan esas interacciones, y c) en un mismo y unitario proceso – simultáneo a a) y a b) – se distingue como diferente de su medio constituyéndose como una unidad autónoma que especifica un dominio de existencia.” (Maturana – Varela, 1984. Pág. 24-25)

Desde mi experiencia en el ámbito clínico, considero a la expresividad como la cualidad¹⁷ esencial de todo sujeto. Los niños poseen una expresividad innata, una tendencia permanente hacia una raíz ontológica expresiva- creativa que puja por aflorar, por hallar diversos canales de salida y múltiples puntos de representación a través de diferentes lenguajes y materiales disímiles.

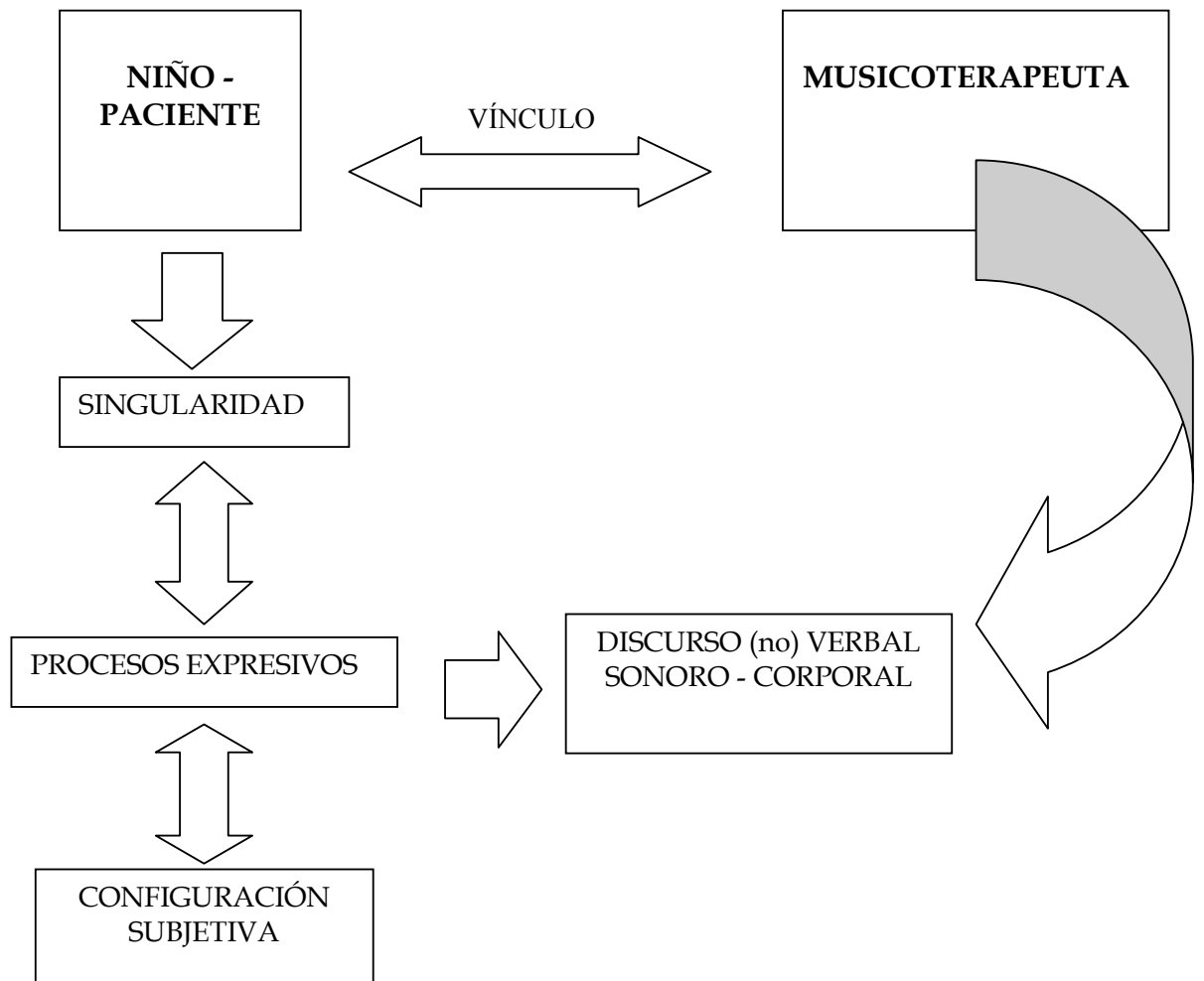
A partir del análisis de las producciones discursivas de nuestros pacientes podemos inferir los movimientos en la expresividad, en los procesos expresivos de cada sujeto.

Muchas patologías psíquicas severas e inclusive alguno de sus tratamientos, cercenan sus posibilidades expresivas; circunscribiendo las formas de operar del cada sujeto a modelos uniformes, homogéneos, repetitivos, estereotipados.

El abordaje en Musicoterapéutico en este sentido, procura promover y habilitar que la expresividad del niño- paciente devenga en tanto acontece su despliegue discursivo. Procesos propios, particulares que testimoniando facetas de la singularidad del niño se constituyen en vectores potenciales de subjetividad, en tanto dejan huellas en la corporalidad de ese sujeto.

¹⁷ En filosofía, la *cualidad* indica un aspecto sensible de las cosas, que no es susceptible de medida o cuantificación.

Mapa Conceptual I:



SEGUNDO TRAMO: De los trazos conceptuales

(El) Concepto de niño a lo largo de la historia :

*“-¿ Qué son esos llantos que he oído?- pregunto el Profesor
cuando abrió- ¿Es un ser humano?
- Es un niño- respondió Silvia.
-No le habrás estado molestando, ¿verdad?
-¡No, claro que no!- respondió casi enojada Silvia-. ¡Nunca le molesto!
- Bien, preguntaré al Otro Profesor. – Regresó al despacho, y le oímos susurrar-: Ser
humano pequeño (ella dice que no le ha molestado); esa clase se llama Niño.”
Lewis Carroll, 2002. Pág. 182.*

En el curso de la historia, no siempre el niño ha sido considerado de la misma manera. La concepción actual de la infancia deviene de un largo proceso histórico que la fue configurando como tal. En casi todas las épocas, la infancia, fue considerada un lapso por el que el ser humano simplemente tenía que pasar...

A continuación se intentará delinear cómo era visto el niño en las diferentes sociedades a lo largo de la historia de la humanidad. (ver Anexo I) Figura, ésta, que se entrelaza continuamente con lo filial, con prácticas sociales y culturales, con valores éticos, morales y religiosos, con el concepto de educación imperante de la época, con aspectos políticos, jurídicos, con la noción de estética, de belleza, de bienestar, de salud y de enfermedad.

En la sociedad egipcia en el I A.C al I D.C, fundar una familia era de gran importancia. La edad adecuada para el matrimonio era los 20 años para el hombre y entre los 15 y 18 para la mujer. Los enlaces solían ser concertados entre los miembros de la familia, siempre dentro de la misma clase social y el permiso del padre para llevarlo a cabo era imprescindible. El objetivo del matrimonio era la procreación para asegurar el linaje.

La criatura sería amamantada por la madre los primeros tres años. Parece ser que no era mucho el tiempo que transcurría desde el destete y el inicio de la educación. Era el padre el que solía dirigir el proceso educativo; enseñando al hijo el oficio familiar.

La base de la religión egipcia no era la creencia sino el culto, rendir homenaje a los diferentes dioses, ya que éstos eran los “dueños” de Egipto. El faraón era el único regulador

del culto y debía proporcionar los templos a los dioses. *Bes* era el dios protector de la infancia.

En la Grecia Clásica¹⁸ la función primordial de la mujer era el matrimonio que se realizaba a edad temprana, aproximadamente a los 15 años. Las niñas de las clases acomodadas iniciaban su educación a los 6 años, bajo la tutela de sus madres, enfocada al conocimiento de los labores domésticos, el hilado y el tejido. Sólo en épocas tardías acudirán a las escuelas.

El matrimonio solía arreglarse entre los padres, quienes debían dotar a la novia. Se hacía pública la intención de casar a la hija y se presentaban los pretendientes. La mujer quedaba absolutamente sometida al marido, siendo el objetivo de los esposos tener hijos varones con los que perpetuar la especie.

En el antiguo Imperio de Grecia se daba un gran cuidado al cuerpo del niño y de los jóvenes, con una severa disciplina para el servicio militar.

Se dividía el curso de la vida humana en cuatro etapas: *país*, *efebo*, *amor* y *gerón* (niño, joven, adulto y geronte). La efebía era la etapa por excelencia y correspondía al servicio militar, aunque esto no exigía el ejercicio de actividades específicamente militares.

La instrucción que recibían los niños varones era amplia: literatura, geometría, retórica. Especialmente música¹⁹ y gimnasia que se constituían en los pilares de la educación griega. Gimnasia para el cuerpo y música para el alma. Educación musical para los antiguos atenienses, se entendía como el aprendizaje vocal e instrumental. Una vida culta requería del dominio de la lira, la danza lihera y el canto. La gimnasia constituía el medio para desarrollar la fortaleza y la agilidad del cuerpo, el adiestramiento físico se lograba mediante carreras, saltos, lanzamiento de jabalina. Se conducía al educando para que todos los elementos adquiridos durante la formación, le sirviera de herramienta para su adecuado ejercicio como ciudadano.

¹⁸ La Grecia Clásica abarca el período que va desde el siglo VIII A.C hasta los confines de la era cristiana, y en un espacio que alberga hoy día a países como Grecia, Turquía, así como numerosas colonias dispersas a orillas del Mar Mediterráneo.

¹⁹ La palabra música tenía un significado bastante más amplio entonces que actualmente. Deriva de las musas, cada una de las nueve diosas hermanas protectoras de las distintas artes y ciencias. La música venía unida a los conceptos de belleza y perfección. Se le asignaba un significado psicológico y espiritual sobre el alma humana. La Grecia clásica, es la primera civilización occidental que describe la música como un arte y como una expresión de gran influencia en la formación del carácter del individuo.

El maestro encargado de enseñar la lectura y escritura, recibía el nombre de *gramatisté*. El niño era forzado primeramente en aprender las veinticuatro letras del alfabeto, las que para favorecer el desarrollo memorístico estaban colocadas en verso. Después de agrupar las letras en sílabas, el maestro presentaba las palabras. La escritura se inicia con el dibujo de las letras, después se copiaban las frases.

Con la aparición de los sofistas (de *sopho*, sabio) como defensores del poder de la razón, se instala una nueva mentalidad que apunta a hacer ciudadanos aptos para responder a las exigencias políticas. Creen que la educación es un poder mágico que contribuye a alcanzar la virtud. Protágoras afirma que todos los hombres desde niños precisan de una enseñanza pues deja practicar ésta, la virtud. Considera a la educación como un instrumento que hace posible la modelación de la conducta y la voluntad de los inocentes con el fin de que se desarrollen íntegramente en su sociedad.

Unos años más tarde, Platón sostenía que los niños nacen ya dotados de habilidades específicas que su educación puede y debe potenciar. Advierte el entrenamiento a temprana edad y su repercusión en la determinación de inclinaciones vocacionales y el ajuste ulterior del individuo. En *La República* recomienda la observación de cada niño para descubrir sus aptitudes sobresalientes, con la idea de educarlo y entrenarlo, específicamente, en esos particulares talentos.

En la civilización romana, la vida era dada dos veces; la primera, al salir del vientre materno, y la segunda, cuando el padre lo elevaba. La “*patria potestad*” conferida al padre era un poder absoluto. Cuando el hijo nacía, se lo colocaba a los pies del padre: si éste lo levantaba, significaba que lo reconocía y quería retenerlo; si le daba la espalda, significaba lo contrario. Esta costumbre es conocida como *la elevatio*.

Los más expuestos a este rechazo eran los débiles, los enfermos y las niñas. El recién nacido corría el riesgo de ser rechazado y expuesto en la vía pública. A los niños discapacitados o deformes se los arrojaba a barranco del *Taigeto*. La selección entre débiles y fuertes, enfermos y sanos, era recomendada por aquellos que ejercían las artes de la medicina. Soranos definía la puericultura como “el arte de decidir cuáles recién nacidos merecen ser criados.” Y ello era aceptado por todos. Séneca escribe “sacrificamos a un

buey impetuoso, estrangulamos a un perro rabioso, ahogamos a los niños que nacen débiles y deformes.” (Cassange, 2004) Tácito calificaba de “excéntrica” la costumbre de los judíos de no desechar a ningún recién nacido. De allí que San Justino, en el siglo II, al hablar del respeto de los cristianos por la vida del niño, hace hincapié en el agregado “incluso del recién nacido”.

En lo que respecta a las hijas mujeres, lo frecuente, era admitir sólo a la primera y rechazar las siguientes. Todo quedaba así librado a la voluntad del padre cuyo poder involucraba también poder castigar a sus hijos, venderlos, darlos, matarlos. Los niños “no deseados” eran ordinariamente abandonados en el foro romano, y se convertían en propiedad de cualquiera que los recogiese.

Dada la reducción considerable de nacimientos, y la alta frecuencia de éstas prácticas, la legislación romana, proclama limitar el monto de la herencia para la pareja sin hijos. Es así como los niños empiezan a dejar de ser rechazados.

La enseñanza en la antigua Roma, era un ámbito restringido, al que el niño era llevado para aprender las primeras letras y a lo sumo, a través de ellas, máximas morales.

La situación comienza a cambiar partir de los siglos II y III, con la nueva conciencia cristiana donde surge un nuevo modelo de familia, que repercute en el trato para con los niños. Nace así un cambio cultural realmente revolucionario.

El poder del individuo no depende solamente del rango sino de la cantidad de gente que “posee”, la cuál se funde con la familia, éstas son ahora muy numerosas. Aparece la descendencia como posibilidad de permanencia en el tiempo. Los lazos de sangre aseguran la lealtad y garantizan la continuidad y permanencia del apellido.

En la vida pagana, los niños no se los considera como seres humanos que requieren trato y actividades especiales, sino que cuando sobreviene el destete, aproximadamente a los dos años de edad, los niños pasaban a participar de la vida adulta y eran tratados como

“pequeños adultos” compartiendo como los demás tareas, trabajo, diversión, deportes. No había una concepción de preservarlos de acciones violentas, actividades sexuales, duelos. Los niños participan en todas las actividades de los adultos y pronto aprenden a vivir del modo de los mayores que lo rodean.

En el siglo IV, al lado de la decadencia pagana, aparece el primer florecimiento cristiano y con éste brillaron las figuras preclaras de los Padres y el monacato.

Por poner en práctica el espíritu del Evangelio, fue en los monasterios donde los niños, tan poco estimados por los bárbaros y los romanos, fueron recibidos y educados. Son los clérigos y las religiosas quienes se encargan ahora de la educación de los niños, recomendando para su protección la separación de los adultos y los niños en casi todas las actividades. Es la Iglesia, por medio de sus representantes la que instruye y enseña las primeras letras y preceptos morales, apuntando a desarrollar individuos trabajadores y piadosos que proporcionen una fuerza de trabajo efectiva.

Según dichos de Pierre Riché *“son los monjes los que redescubren al niño”*. Los rescatan, los vestían, aseaban, alimentaban y educaban en aquella sociedad romana- bárbara que ejercía un poder sin piedad para con éstos.

Los padres de las clases populares, donde los niños representaban una carga, los ofrecían de buen grado a los monasterios, desde una edad muy temprana. Padres de clases aristocráticas también lo hacían para cumplir algún tipo de voto. Debido a la gran demanda empiezan a fijarse ciertas reglas de aceptación, como la de San Cesáreo de Arles, hacia el año 500, fijan como edad de ingreso a partir de los 6 años o 7 cuando los niños ya pueden aprender a leer. También se establecen regímenes de visitas para los padres, ya que los niños quedan viviendo en familia, pupilos dentro del monasterio.

El niño empieza a ser visto y considerado como un hijo por un padre (abad – *abba pater*) que se responsabiliza de él ante Dios. Un padre que lo considera ante todo “Hijo de Dios” y por ello lo respeta aún más. Un padre que está atento a su progreso, que debe tener en cuenta los diferentes caracteres y capacidades de estos hijos. Padre que influye y enseña con el ejemplo.

Dada la gran cantidad de niños a su cargo, el abad delega una parte de esta tarea paternal a varios monjes formados y formadores, que se responsabilizan de la formación cristiana y moral de pequeños grupos de niños, generalmente de diez en diez.

San Isidoro de Sevilla (560 a 630) comenta en sus escritos *“Seis son las etapas de la vida: infancia, niñez, adolescencia, juventud, madurez y senectud.”* La primera edad es la infancia, desde el momento en que el niño nace, hasta los siete años. La segunda es la niñez (*pueritia*) o etapa “pura” y aún no apta para la procreación, abarca hasta los 14 años. La tercera etapa es la adolescencia “adulta” ya para engendrar, durando hasta los 28 años...

El hombre, en su primera etapa, recibe la denominación de infante, porque no sabe aún hablar (*in-fans*), es decir, no sabe articular palabras. No teniendo aún desarrollados los dientes, menos aún posee la facultad de lenguaje.

“Puer (niño) deriva de puritas, porque todavía el ser es puro: aún no tiene bozo y conserva la tersura de sus mejillas... El término puer, se emplea por tres razones: por el nacimiento; en este sentido dice Isaías (9,66): “Un niño nos ha nacido”; por la edad, y en fin, por la sumisión y pureza de su fe. “A la niña se la denomina (puella), es cómo dijéramos pulla (pollita). De aquí que a las “pupilas” les apliquemos semejante nombre no en virtud de su condición, sino atendiendo a su edad pueril.”

A pesar de los intentos eclesiásticos por rescatar al niño y su infancia, a lo largo de la Edad Media, éste permanece aún en las sombras de los monasterios; es a partir del siglo XIV donde comienza a concederle otra importancia.

Hacia la época de la Alta Edad Media, los monasterios liberan en masa a sus siervos, expandiendo el valor del matrimonio como sacramento “el orden de los casados”. Los vínculos carnales, comienzan a ser importantes, en efecto, el matrimonio, comienza a predominar como forma de unión. La fecundidad adquiere un valor determinante y va a preparar a muy largo plazo la función que desempeñará el niño.

Se instala la idea de que los laicos casados constituyen una “orden”, y esto repercute en la valoración de los hijos: su recepción, tratamiento y valoración. La familia aparece como un núcleo.

Ahora, las actitudes para con los niños se basan en la religiosidad. Se inicia la época del concepto de inocencia del niño y se lo considera a éste como un ser que hay que proteger del pecado.

El niño es visto como una criatura hecha, de forma sorprendente y maravillosa, a la imagen de Dios y, sin embargo, concebido en pecado, es decir, nacido con una predisposición al pecado, en pecado original, que prácticamente manchaba todos los aspectos de su ser.

El infanticidio, practicado con mucha regularidad en la antigüedad, es catalogado ahora como un delito.

En la Edad Moderna, Las Ordenes Religiosas intentan unir las formas medievales del pensamiento con las nuevas corrientes humanistas del Renacimiento²⁰.

A partir del siglo XVI, los niños comienzan a adquirir un valor en sí mismos, Philippe Aries señala que hasta el modo de vestir de los niños se empieza a diferenciar del atuendo de los adultos, en contrapartida con lo que sucedía en tiempos medievales.

En el siglo XVII, comienza a configurarse la ternura en función de la infancia; sin embargo, existe un sentimiento bifronte que contrapone dicha ternura con la severidad que supone la educación. La pureza y la inocencia del niño se ven básicamente como una neutralidad moral. El niño es pasivo y ha de ser moldeado.

La disciplina era severa, en ocasiones incluso cruel. Sólo a los varones se les consideraba dignos de recibir educación, aunque se excluía a los que nacían en la pobreza. Como era la Iglesia Católica la que controlaba la mayoría de las escuelas del medioevo, y dado que la liturgia se celebraba en latín, era fundamental y obligatoria la enseñanza de esta lengua para asegurar una provisión constante de futuros sacerdotes.

El pedagogo Jan Amos Comenius (en checo, Komenský) estaba al tanto de las deficiencias del sistema educativo de la época y defendió la necesidad de una reforma educativa.

²⁰ Es el comienzo de una nueva era en la que el hombre, en lugar de los dioses, ocupa el centro de atención, una postura que posteriormente sería definida como Humanismo y, en las artes, sería interpretada como Renacimiento del espíritu creador y original. Sus inicios pueden rastrearse en la Italia del Trecento.

Si bien sostenía que la educación pertenece naturalmente a los padres, fundamenta la alianza en tanto que los niños no sólo aprenden mejor en compañía de otros niños sino que también, resulta necesario depositar la educación en especialistas; incluyendo el concepto de división de tareas y trabajo. Compone un programa para hacer amena y no tediosa la educación, llamado *pampaedia*, que significa “educación universal”. Su finalidad fue establecer un sistema de enseñanza progresiva del que todos pudieran disfrutar. Sostiene que se les debía enseñar a todos, ya que la educación no podía confinarse a la adolescencia, sino abarcar toda la vida del individuo. Para él, la escuela debería centrarse no sólo en la formación de la mente, sino de la persona como un todo, lo que incluiría la instrucción moral y espiritual. Propugna, además, el uso de la lengua materna durante los primeros años de escolaridad en lugar del latín.

Comenius no discierne entre el niño y el alumno. El concepto de infancia es inaplicable al siglo XVII. La diferencia entre la infancia y la adultez es sólo una diferencia de graduación. La infancia es el grado cero de una graduación equivalente a la de otros seres vivos. Es un estadio inevitable y pasajero.

En los siglos sucesivos se ha manifestado una revolución en la afectividad que parece expresarse o simbolizarse a través de la infancia, constituyéndose en un elemento clave con respecto al nuevo modelo de niño que surge en la modernidad: la muerte infantil, durante tanto tiempo provocada, luego solamente aceptada, ha llegado a ser en esta época intolerable.

En Europa del siglo XVIII, la mujer casada vivía entre dos fuertes miedos: la esterilidad y parir un hijo muerto. La esterilidad era una maldición, un oprobio que recaía siempre sobre la mujer ya que se le consideraba la única culpable del infortunio. El embarazo era el estado normal de la mujer casada.

La preocupación por la vida en el siglo ilustrado, hace que los médicos se interesen por conocer su desarrollo, debatiendo sobre múltiples aspectos, entre ellos el de si tiene o no un término fijo. Sólo en los años finales quedó demostrado la duración del embarazo de los nueve meses. También se preocuparán por dar a las mujeres embarazadas un régimen de vida adecuado para ella y para el bebé.

Se denuncia la moda urbana del corsé para ocultar los embarazos y se les aconseja a las futuras madres pasear, reposar, hacer de la casa un lugar aireado y agradable, no respirar

olores nauseabundos, dormir bien y no tener relaciones sexuales. Se instala la idea de proveer a la embarazada un ambiente cálido y confortable para evitar que los niños nazcan con antojos o peor aún con “conformaciones monstruosas”.

El parto era uno de los momentos más temidos en la vida de la mujer, dados los riesgos que entrañaban y que intentaban paliarse haciendo decir, durante los dolores, misas o novenas; mandando traer cíngulos de la Virgen o de Santa Margarita, a los que se le atribuían poderes de acortar la hora y suavizar el parto. Los partos solían tener lugar en los domicilios familiares, generalmente en la pieza común. Era un acto público, al que asistía de cuatro a seis mujeres, alguna de las cuales era una matrona cuyo saber tenía un carácter eminentemente práctico. Se trataba de una mujer casada, elegida para el puesto entre las mujeres que tenían más hijos por suponerseles de mayor experiencia. En los países católicos está bajo la supervisión del párroco porque en los casos graves se debía administrar el bautismo a la brevedad. En capas sociales superiores son los médicos o cirujanos tocólogos los encargados de tal asunto.

Una vez terminado el parto, se recomienda, todavía no dejar dormir a la madre por miedo a las hemorragias. Será más adelante cuando se cambie tal recomendación por la del silencio, el aislamiento y la inmovilidad como elementos esenciales de su recuperación junto con una buena alimentación. Ésta en algunos lugares era diferente según si hubiese dado a luz un niño o una niña.

Una vez nacido, se lava al niño con mantequilla fresca o agua caliente con aguardiente. Sólo se le da de beber agua mezclada con miel. Aún no se le otorga existencia ni se lo puede besar; todo ello llegará con el bautismo, realizado al día siguiente en la parroquia, constituía no sólo un auténtico rito de socialización así la esperada primera prueba de los sentidos del neófito. Es a partir de este momento que se inicia la infancia.

El papel que el niño ocupa en la sociedad se transforma: el niño pasa a ser alguien especial que había que proteger, que cuidar. Se lo distingue del adulto, se modifica su vestuario y se le excluye de las actividades sociales que no son propias de esa etapa del desarrollo. Las actitudes educacionales con respecto al niño se basaban en el fortalecimiento de la persona mediante el desarrollo del carácter y la razón. Surge una nueva manera de comprenderlo y educarlo.

Durante la primera infancia el niño vivía envuelto de forma hermética en mantas y pañales, se le acostaba con la cabeza fija y las piernas estiradas, con los brazos colgando al

lado del cuerpo; rodeado de paños y de largos metros de vendas de todas clases que no le permitían cambiar de posición. Afortunado si no se le ha apretado en demasía, hasta el punto de impedirle respirar y si se le ha tenido la precaución de acostarle de lado, al fin que las aguas que debe echar por la boca puedan caer por sí mismas, duerme en cuna o en el mismo lecho parental; costumbre condenada por la Iglesia y el Estado dados los riesgos de asfixia que conlleva. La higiene era casi mínima. No se le lavaba la cabeza para que la grasa proteja a la fontanela ni se les despiojaba totalmente para que los piojos puedan comer la mala sangre; tampoco se les cortaban las uñas hasta el año o en algunos casos hasta los dos. Sólo se le cambiaba el pañal una o dos veces al día, siendo frecuente el volver a colocarlos orinados una vez éstos secos pero sin haberlos lavado previamente puesto que estaba la creencia que la orina era beneficiosa.

La alimentación consistía inicialmente en leche, con preferencia de la madre o en clases acomodadas de la nodriza, pero si no pudiera ser, se utilizaba sobre todo la de cabra o la de vaca. Pronto se le introducen en la dieta las papillas. El destete tenía lugar en forma progresiva, recurriéndose a técnicas como la de untar el pezón con pasta amarga o hacer cesar la leche con prácticas mágicas o actos simbólicos.

Para el niño era un momento de cambio psicológico decisivo y, en ocasiones, también físico, pues dejaban entonces la compañía de la nodriza y el ambiente rural para ir a vivir con sus padres a la ciudad. Al sustituir las mantas por el vestido el niño ha de acostumbrarse a hacer sus necesidades sin pañales y aprender a moverse, desplazarse, caminar y hablar. Se inicia entonces la segunda infancia y con ella la etapa de educación y socialización. Época de aprendizajes realizados en la casa bajo los auspicios de la madre, puesto que el padre aún no interviene en la crianza de los hijos.

Asimismo se le inculcan los hábitos disciplinarios necesarios para la vida en común junto con las primeras creencias religiosas.

La organización social de este período se basa en la desigualdad natural de los hombres; por lo tanto es lógico que la educación fuese a dar a cada uno de sus receptores una enseñanza adecuada a su posición dentro de la sociedad. De ahí que el acceso a la instrucción va a estar regulado por múltiples factores como son: sexo, clase social, la edad, las actitudes familiares y también su coste.

El núcleo mayoritario de la población europea durante la Edad Moderna apenas recibía la educación formal correspondiente a la primera etapa de aprendizaje, por lo

general breve y básica. Ésta abarcaba de los seis a los diez años y es la etapa educativa que recibe más atenciones por parte de los filósofos, los pedagogos y los gobernantes del siglo XVIII; ya que se la considera ahora la instancia fundamental de la formación de un niño, por ende, del futuro adulto y de la sociedad.

Hasta la edad Moderna, el método más utilizado de enseñanza eran las clases privadas en casa del alumno. Entre el quinientos y setecientos seguirá siendo el sistema preferido entre la nobleza y la ascendente burguesía. Más ya no el único. Se difunde la instrucción de pequeños grupos de alumnos en casa de un tutor, donde los niños se agrupan atendiendo su edad y conocimientos. Dichas “escuelas” constituyen los centros educativos más numerosos, generalmente pequeñas y a veces incluso estacionales. La gran variedad de establecimientos podría concentrarse en tres grandes grupos: escuelas elementales, centros y hospitales para pobres y escuelas de catequesis. Las primeras funcionaban en viviendas particulares, muchas veces de forma clandestina, acogen a pequeños grupos de niños y niñas procedentes de las capas humildes. Los centros y hospitales para pobres eran instituciones educativas creadas, fundamentalmente, bajo los auspicios de algunas órdenes religiosas y de las parroquias. A partir del siglo XVIII, se les unen la iniciativa pública – Estado y municipios y la privada, con creación de escuela de oficios.

El acceso a estos centros resulta más fácil en la ciudad que en el campo, donde tampoco faltaban las escuelas permanentes. Pero la necesidad que tienen la mayoría de las familias es la colaboración económica de los niños; esto hace que el año escolar adapte los ritmos agrarios más que las necesidades académicas. Su duración no iba más allá de algunos meses. El gran absentismo era usual y los abandonos, numerosos. Los programas de la enseñanza elemental incluían, según éste orden de importancia: religión, moral, lectura, escritura y aritmética. No siendo pocos los casos en que las materias anteriores se reducían a las tres primeras. La razón de ello se debe a los costes del aprendizaje y su duración. Leer era lo más barato y la habilidad que menos tiempo exigía adquirir; en cambio la escritura suponía una mayor inversión temporal y económica.

Tanto el medio físico en que se lleva a cabo la enseñanza – la escuela- como los métodos y materiales empleados eran bastantes limitados. Salvo en las instituciones de elite, sólo existía un maestro y un aula, por lo general sucia, fría y mal aireada, amueblada con bancos y unas pocas mesas reservadas a quienes estaban aprendiendo a escribir. La instrucción se basaba en el ejercicio de la memoria, siendo los libros más usados el

catecismo y los religiosos. Se utilizaban abecedarios, en tamaño de pliego de cordel con imágenes o frases y cartillas o gramáticas elementales conteniendo lista de palabras, oraciones y sólo en ocasiones, normas ortográficas y gramática. El régimen interno revestía una gran severidad e incluía los castigos corporales como medio correctivo y coercitivo.

Asimismo, se inicia un apogeo en la educación elitista con los niños de clases socioeconómicas superiores. Educadores humanistas – principalmente clérigos, filósofos y médicos- los entrenan tanto en modales como en conocimientos más refinados y cultos, separados en grupos reducidos por edad y motivo de una enseñanza más individualizada y estructurada.

“El maestro que extiende más allá su mirada y considere que el entrenamiento de los jóvenes no es únicamente una tabla donde se hallen algunas líneas que permanezcan ahí inalterables para siempre, sino un campo que se ha de fecundar con preciosa semilla, a éste le incumben tareas más elevadas y más difíciles” dirá Jaime Balmes en su obra *El Criterio*.

En la segunda mitad del siglo XVIII, se producen una serie de cambios históricos fundamentales en Europa²¹. Aparecen dos corrientes fuertemente diferenciadas para explicar al niño y su desarrollo. Mientras unos lo consideran como “un ser naturalmente malvado” a quien se le debe enseñar y ayudar a dominar sus instintos e impulsos; otros lo presentan como un “noble salvaje” biológicamente dotado de buenas características, las cuales le permiten expresarse libremente y le garantizan un crecimiento saludable hasta llegar a ser un individuo responsable.

Los principales representantes de estas dos formas diferentes de entender al niño son John Locke y Jean Jacques Rousseau.

Locke, filósofo inglés de fines del siglo XVII, sostiene que la experiencia y la educación de un niño son fundamentales en su desarrollo. Habla de la necesidad de ayudar

²¹ Uno de los primeros indicios de ese cambio es la Ilustración, un movimiento liderado en Inglaterra por Locke y Hume y en Francia por Montesquieu, Voltaire y posteriormente Rousseau. Este movimiento confiaba en la eficacia del conocimiento experiencial aplicado y en el valor del sentimiento natural común. Una vertiente de hedonismo que medía la realidad en base a su contribución al bienestar del individuo, desde la religión al arte o al orden social.

al niño a dominar sus “propensiones congénitas”, negándole al mismo tiempo la satisfacción de sus deseos cuando la razón no lo autoriza. Los padres deben enseñarle la abnegación y el sacrificio desde que nacen, ya que considera al niño como una “tábula rasa”: hoja en blanco en la que se marcan todos los ejemplos y enseñanzas.

El filósofo francés Jean – Jacques Rousseau, haciendo eco de los postulados platónicos, plantea que los niños deberían ser libres de expresar sus “energías” para desarrollar sus talentos especiales. Escribe un libro titulado *Emilio*, determinante en la Historia de la Educación donde sostiene un aprendizaje basado en la propia acción del niño, realizado de forma escalonada y en contacto con la naturaleza que lo rodea, con los problemas cotidianos que ha de afrontar.

Considera que el infante está dotado de un sentido moral innato; este “noble salvaje” posee un conocimiento intuitivo de lo bueno y lo malo, el cual es deformado por las restricciones impuestas por la sociedad. Más aún, muestra cómo es posible, dentro de la vida social, alcanzar un nuevo grado de perfectibilidad que no conduzca a renunciar a la sociedad sino a mejorarla y a poder vivir en ella sin abandonar la bondad natural del ser humano.

Rousseau sostiene que el niño debe crecer con poca vigilancia y dirección de los adultos. Con ello se vuelve más apto para vivir en el mundo, ya que la naturaleza lo dota de todo lo suficiente para un desarrollo sano. Mediante la educación, propone el pasaje del estado natural al estado social. Expone una graduación en dos momentos: el primero una educación individual que llega hasta los 15 años y la otra, a partir de ese momento y hasta la muerte.

“Emile es huérfano. No importa si tiene padre o madre. Con sus deberes, sucedo a todos sus derechos. El debe honrar a sus padres pero obedecerme sólo a mí. Es mi primera y única condición.” Los deberes y derechos de los padres son delegados en la figura del educador o preceptor, quien carga con la responsabilidad que naturalmente les corresponde a los progenitores. La dependencia será el punto de partida del aprendizaje.

La actividad educadora, a cargo del preceptor, es la que permitirá al niño continuar con su sendero, sin perturbar lo que es natural. La mala educación es la que no sabe detectar al niño dentro del alumno, aquella que no reconstruye cotidianamente la infancia.

La niñez es concebida como algo estrictamente humano. La infancia es definida, acotada, heterónoma y necesaria. Esta necesidad estará dada por la dependencia del niño respecto del adulto. Se piensa que el niño es un ser inacabado que carece de razón y lograr la autonomía dada por ésta es el objetivo a alcanzar por la educación.

Ambas corrientes no contaban con un concomitante empírico, es decir, la observación directa y la comprobación de sus teorías en el campo experimental. Un nuevo paso en la comprensión del desarrollo del niño estaría dado por este método de recolección de datos.

En 1774 Johann Heinrich Pestalozzi intenta llevar a la práctica la experiencia pedagógica según los postulados rousseauanos en Neuhof; pero sus contemporáneos lo acusaron de hacer perder el tiempo a los niños, al desperdiciar sus capacidades de intuición, imaginación y razonamiento. Ese año Pestalozzi publica algunas notas obtenidas de la observación de su hijo de tres años y medio de edad.

En 1787, Dietrich Tiedemann publica una especie de diario de la conducta infantil, en el que se registra el crecimiento sensorial, motor, lingüístico e intelectual de un niño durante los primeros 30 meses de vida. Surgen múltiples descripciones y observaciones de bebés y niños.

El énfasis ahora es en las necesidades del niño y no tanto en las demandas y expectativas de la cultura. Comienza una época de abundantes y diversas investigaciones cuyo enfoque pretende conocer al niño y su desarrollo para poder brindar información tanto a diferentes profesionales y padres para mejorar el tratamiento para con estos seres tan poco explorados.

En el siglo XIX, la teoría de la evolución dio un fuerte impulso al examen científico del desarrollo infantil; lo que provoco el interés por la observación directa de los niños y la necesidad de conocer los diversos modos de adaptación al entorno, como medio de entender el peso de la herencia en el comportamiento humano. Es el mismo Charles Darwin quien realiza una observación de su hijo. Documento célebre y valioso, aunque no muy objetivo puesto que el autor se encamina en probar su teoría.

En una familia impregnada de un alto sentido de la herencia y transmisión, no sólo patrimonial sino genética y social; el hijo se convierte en una especie de tesoro familiar. Es

objeto de atenciones y cuidados especiales. Se invierte en su salud, su educación, en su alimentación. El niño representa el futuro, la supervivencia familiar más allá de la propia existencia.

Las maternidades en los hospitales sustituyen a los partos en el hogar y los médicos, a las vecinas o familiares. El registro de los recién nacidos otorga al estado un control del individuo desde el mismo momento de su entrada al mundo.

El hijo ya no sólo es patrimonio familiar sino también social. En él recae no sólo la atención de los padres sino del Estado y la sociedad; por lo que se impone la existencia de controles y vigilancias ya desde el momento mismo de la procreación y a lo largo de la vida infantil. Estos controles son ejercidos por profesionales especializados –médicos, maestros, jueces, en cuya potestad puede estar anular las leyes naturales y biológicas para imponer las sociales. La pérdida de la patria potestad o las internaciones son soluciones habituales en casos extremos, en los que el Estado, por medio de sus representantes, percibe desatención o carencias en la vida del niño.

La investigación científica sobre el desarrollo infantil hizo grandes progresos a comienzos del siglo XX. Lewis Telman, en 1915, introduce un test de inteligencia²² que conducen a una serie de estudios sobre el desarrollo intelectual del niño. En la década siguiente, un grupo de científicos estadounidenses comienzan a realizar observaciones de carácter longitudinal a gran escala de niños y sus familias: el mismo niño era seguido, observado y examinado durante cierto período de su desarrollo.

El psicólogo estadounidense Arnold Gesell creó un instituto de investigación en la Universidad de Yale con el único objetivo de estudiar a los niños, analizando su comportamiento a través de filmaciones y aplicando métodos cruzados por secciones, en el que distintos niños eran observados a diferentes edades, planteando por primera vez un desarrollo intelectual por etapas semejante a las del desarrollo físico infantil.

²² Test conocido en la actualidad con el nombre de “Test de Stanford-Binet.” Concebido junto con el Weschler Intelligence Scale for Children –WISC-, como las pruebas más importantes de inteligencia. Ambas se utilizan para medir el desarrollo intelectual del niño como para predecir sus resultados académicos.

Los resultados obtenidos durante 20 años ofrecieron información abundante sobre los esquemas y cifras claves para evaluar el desarrollo evolutivo del niño, del cuál se señalaron pautas como guías, según la edad, para una amplia variedad de comportamientos. El problema de estos estudios basados en la observación residía en que al tomar como punto de partida la evolución y la genética, no hicieron referencia en variables ambientales, las cuales fueron prácticamente excluidas de los trabajos sobre la inteligencia.

Otros investigadores se ocuparon de escribir sobre la función del ambiente en el desarrollo y comportamiento infantil. Tal es el caso de Sigmund Freud que hizo hincapié especialmente en la importancia del comportamiento de los padres durante la infancia. En la década de 1950 John Watson insistió en analizar las variables ambientales como estímulos progresivamente asociados por condicionamiento a diferentes respuestas que se aprenden y modelan al recibir refuerzos positivos o negativos; o simplemente desaparecen por ausencia de los mismos.

A comienzos de la década de 1960, la atención se volcó en los estudios del psicólogo suizo Jean Piaget, quien desde los años veinte había escrito sobre el desarrollo cognitivo del niño. Piaget denominaba a su ciencia como “*epistemología genética*” (estudio del origen del conocimiento humano.) Se basaba tanto en métodos de observación como experimentales y teniendo en cuenta el comportamiento, integrando variables biológicas como ambientales.

Una teoría del desarrollo debía reflejar el intento de relacionar los cambios en el comportamiento con la edad cronológica del sujeto; es decir, las distintas características conductuales debían estar relacionadas con las etapas específicas del crecimiento. Las leyes que regulan las transiciones entre estas diferentes etapas del desarrollo también debían identificarse. Pensando al desarrollo humano en la interactividad de las variables biológicas y ambientales.

En la actualidad existen diversas disciplinas, escuelas, teorías y autores que trabajan sobre el tema de la niñez; dividiendo este período de la vida en diferentes escalas, etapas, períodos, fases, posiciones, edades y/o estadios por las que el sujeto va transitando hasta llegar a la adolescencia; punto en el cuál, todos acuerdan, que culmina la infancia. Estudios que tratan de evaluar la evolución del niño en su desarrollo tanto a nivel cronológico como funcional.

En cada una de estas etapas el niño va adquiriendo diversas herramientas; aprendiendo movimientos, acciones, operaciones, funciones, conductas; descubriendo y relacionándose con los otros sujetos, con los objetos y con el mundo que lo rodea; experimentando cambios en su estructura tanto biológica como psíquica.

La idea de desarrollo es pensada como una realización progresiva de funciones predeterminadas.

No hay un desarrollo igual al otro. Ni siquiera son iguales procesos tales como la maduración, crecimiento o los cambios pondo-estaturales. La estructura subjetiva los torna diferentes, ya no puramente cronológico y automáticos sino particulares. No hay un niño igual que otro.

El 20 de Noviembre de 1989, la Asamblea de las Naciones Unidas (O.N.U) resolvió adoptar la Convención sobre los Derechos del Niño, compuesta por 54 artículos que representan un conjunto de disposiciones que están destinadas a reconocer y a garantizar los derechos del niño a la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación. (ver Anexo II)

Desde entonces, fue ratificada por más de 190 países, convirtiéndose en el primer tratado internacional de derechos humanos con una aprobación casi universal.

Esta convención expresa un cambio radical en las formas de pensamiento y comportamiento respecto de los niños, que dejan de ser concebidos como seres incapaces o versiones incompletas del modelo adulto. Especificando que la niñez no es una antesala de la adultez sino una etapa de la vida con un valor propio e idéntico al de cualquier otra etapa.

El consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad que se expresa en la Convención considera a los niños según sus atributos y sus derechos ante el estado, la familia y la sociedad. Promoviendo así una redefinición de las relaciones entre el niño, el Estado y las familias, que se estructura a partir de un reconocimiento de los derechos y deberes recíprocos.

El 22 de Noviembre de 1990 se incorpora la “Convención sobre los Derechos del Niño” a nuestro ordenamiento jurídico nacional. Pero es a partir de la reforma constitucional de 1994, cuando el citado acuerdo adquirió jerarquía constitucional.

Enmarcado según ésta convención, el Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina, declara que se entiende por niño a todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

CONSIDERACIONES:

Evidentemente las concepciones del niño han cambiado en el transcurso de la historia, así como los modos de relacionarse con ellos. Nociones variadas que incidieron en la forma actual de pensar al niño y su infancia.

- El nacimiento de los niños varones, fuertes y sanos era siempre lo deseado. Los hijos varones eran los predilectos, los elegidos para perpetuar la sangre, el apellido, la labor familiar. Eran los esperados futuros buenos ciudadanos.
- Las niñas mujeres, los débiles, los enfermos, los discapacitados, no sólo eran discriminados, rechazados, sino abandonados, regalados e incluso asesinados.
- Los niños eran considerados como “pequeños adultos,” compartiendo y participando de todas las actividades de la vida adulta; tanto sea trabajo, diversión, sexo, peleas y agresiones.
- El niño es un ser concebido a imagen y semejanza de Dios, es un ser puro que hay que proteger del pecado. Puesto que fue engendrado en pecado. El niño no tiene existencia anterior al bautismo, ritual religioso que libra al infante de sus males.
- El parto y la puericultura estaban a cargo de aquellos pocos que ejercían el arte de la medicina, las matronas, los párrocos, luego los médicos tocólogos.
- El niño es un ser naturalmente malvado que se le debe enseñar a dominar sus instintos, una “tábula rasa” que hay que inscribir con el ejemplo y la educación severa. El niño es un ser pasivo que ha de moldearse.

- El niño es un “noble salvaje” deformado por las restricciones de la sociedad, el cuál debe expresarse libremente para un crecimiento saludable.
- Aparece el niño como integrante de una familia, con un lugar dentro del núcleo familiar. El niño es ante todo un hijo.
- El niño es concebido como un ser inacabado, incompleto que carece de razón. Versión incompleta del modelo adulto.
- Con el auge de las investigaciones técnico-científicas de la medicina y otras disciplinas de la salud se amplían los conocimientos sobre el desarrollo y crecimiento infantil. La infancia pasa a ser un terreno interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial.
- El énfasis está puesto en las necesidades del niño y ya no en las demandas y expectativas sociales.
- El niño es un ser con derechos propios, con atributos especiales. Valorados sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos y psíquicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. El niño es protegido por la ley jurídica.

*“Hay un momento en la vida en que la cuestión de saber
si podemos percibir de un modo diferente del que percibíamos,
y si podemos pensar de un modo diferente del que pensamos
se hace imprescindible para
seguir mirando y reflexionando...”*

M. Foucault, 1991.

Hacia una conceptualización desde un pensar clínico:

*“Algo clínico es
algo
cercano
al arte
de
observar”*
Senebier

¿Qué es un niño?

¿Cómo son los niños con los que nos encontramos día a día en la clínica?

¿todas esas caracterizaciones, etapas, estadios, fases, lineamientos, períodos del desarrollo,
y diagnósticos, que tan acostumbrados estamos a oír,
nos describen a este niño?

¿Qué dicen de ellos?

¿Qué dicen de su singularidad, de aquello que los hace únicos e irrepetibles?

Todas estas preguntas nos introducen en la búsqueda en la que el mismo sujeto participa. Es el niño quien permanece perdido ante la mirada de los técnicos, es él mismo quién nos interpela a detenernos a escucharlo, a mirarlo, a tocarlo, a hacer una lectura sensible e intervenir desde un lugar que lo habilite en tanto sujeto de su singularidad. Abordando sus problemáticas sin perder de vista al niño detrás del paciente²³, descollando la esencia de cada sujeto cuyas singularidades deben ser contempladas y resaltadas más allá del bajorrelieve de sus padecimientos.

²³ Es necesario aclarar que siempre que trabajamos con un niño, nunca trabajamos sólo con él, sino que también están en juego sus padres, familiares, vecinos, tutores y/o representantes de diversas instituciones donde el niño circula, como por ejemplo: escuelas, hogares sustitutos, entre otros.

“Un niño es lo que nosotros construimos con él. El niño es una construcción activa de quién es y de quién esta enfrente que lo habilita a ser o no”. (Nicolaas, 2004)

El niño no es adulto en pequeño. Uno de los principales aportes de Françoise Dolto fue reconocer al niño, desde su más tierna infancia, como sujeto de sí mismo. Así, les sacaba el estatuto social de infans, etimológicamente *“el que no tiene derecho a la palabra”*, ya que sostenía que todo ser humano es un ser de lenguaje, incluso antes de saber hablar.

Pensamos al sujeto como el punto soporte del entrecruzamiento de múltiples discursos (Verón, 1998), y al hablar de un niño no estamos ajenos a esta definición.

Cada niño es consecuencia de una historia, está inmerso en un sistema que lo contextualiza y lo va fundando como tal. El sujeto está sujetado a su contexto socio – histórico – cultural y es esto lo que posibilita que nazcan diferentes formas de sujetos. Sujetos Posibles. Multiplicidades.

Parafraseando a Maturana, *“ Los seres humanos, somos seres culturales, no biológicos, aunque seamos biológicamente Homo sapiens sapiens.”* Para él la historia evolutiva del hombre, lo humano, surge en la culturalización, en el lenguaje, entendiendo a éste como una red de conversaciones; como modos de vivir en el entrecruzamiento de un modo de emocionar y un modo de actuar. Es decir, el sujeto surge como parte de la vida en relación y no sólo como un fenómeno que tenga lugar exclusivamente como parte del desarrollo. Si bien somos una entidad biológica somos seres culturales. Es el lenguaje el que define nuestro linaje, con su carácter ontogénico, transmitido de generación en generación, es el que funda las relaciones y nos define como seres culturales. (Maturana, 2000)

Un niño, como todo sujeto, además de ser, está siendo. En tanto sujeto, el niño es *objeto del devenir*. (Gianoni, 2002) El niño sería sólo lo que es si hubiese llegado al mundo completamente hecho, acabado, con todas sus posibilidades ya formadas y potencialidades definidas.

“El ser no es, sino que acontece” (Vattimo, 1992. Pág. 69)

El estar siendo del sujeto nos obliga a ver a los niños con su propia diferenciación, desde su singularidad y no a aceptar que un sujeto es siempre de una misma manera, sino que deviene único en el entrecruzamiento de los discursos que lo constituyen.

La niñez no es una preparación del sujeto para ser, es una realización, un estar siendo del sujeto. No es una etapa sino un proceso que el sujeto transita en su devenir como tal.

La palabra “ niño” etimológicamente procede del romance antiguo *ninnus* de creación expresiva. (Enciclopedia Salvat, 1978). El término “creatividad” se deriva del latín *creare* y está emparentada con la voz latina *crecere*, crecer. Podría pensarse, entonces, esta creación expresiva como el recurso que el niño genera en su formulación como sujeto.

“Cada individuo posee su particularidad expresiva, que lejos de ser solamente la manera en que el sujeto se expresa, llega a ser el reflejo de la constitución de su personalidad.” (Gauna, 1996. Pág. 33)

Los niños poseen una necesidad biológica y psicológica de crear, de expresarse, de jugar. Crear significa dar luz, engendrar, producir, nacer...

Fregtman comenta que en la filosofía hindú, la creación se desarrolla a partir del *Vishnú Lilah*; la palabra *lilah* equivale a juego, danza, ilusión, y en latín, la raíz de la palabra ilusión es *ludere*, jugar. (Fregtman, 1990)

*“ El niño se constituye subjetivamente
jugando,
no es una “subjetividad” que después juega.”
(Rodulfo, 2001)*

En su calidad de sujeto productor de discursos²⁴, el niño se lanza a jugar, a crear, a inventar, a construir producciones discursivas en mundos imaginarios.

“ El sujeto esta consagrado a la construcción paciente de discursos sobre discursos.” (Foucault, 1991)

Un niño se diferencia de otro por aquello que hace, produce, imagina, juega, inventa y crea. Es esto lo que lo caracteriza y lo diferencia de otros. Es decir, un niño se distingue de otro por aquella cualidad expresiva- creativa que lo singulariza e identifica. Identidad como aquella característica que diferencia un sujeto de otro. Lo singulariza. No podemos pensar la identidad ajena a la diferencia. Es ella la que otorga esa condición que hace que un niño sea único e irrepetible.

“ El ser no es otra cosa que su darse en el lenguaje; o también el ser no es otra cosa que el darse del lenguaje. El evento, del ser y del lenguaje, es uno sólo.” (Vattimo, 1992. Pág. 69)

Pero en ciertos niños que padecen patologías psíquicas severas, entiéndase psicosis infantil, autismo, trastornos generalizados del desarrollo; ésta condición que creemos espontánea, innata de cada niño se ve velada, eclipsada considerablemente por los atolladeros repetitivos y la estereotipia. Donde lo “esperable” de la edad cronológica no coincide de antemano con lo dado de sus capacidades expresivo- creativas.

“En la patología, los núcleos enfermos van cercenando las variables de esta personalidad expresiva y van debilitando sus modos y representaciones” (Gauna, 1996)

Podríamos pensar entonces, que un indicio de un *núcleo sano* (Gauna, 1996) en estos niños, con tal padecimiento, sería el surgimiento de “algo” del orden de la creación,

²⁴ El concepto de discurso es tomado desde la Semiología contemporánea. Específicamente, Eliseo Verón lo describe, como *“una configuración espacio – temporal de sentido identificada sobre un soporte material.”* Se considera a las producciones discursivas como fenómenos de sentido, conglomerados de materias significantes. (Verón E, 1998.)

de la expresividad; entendiéndose ésta última como la puesta en escena de lo propio, de lo singular, de lo particular de cada sujeto. Fenómenos²⁵ en el marco del acto clínico.

Es allí, donde el Musicoterapeuta encuentra un territorio más para intervenir, cuya función es acompañar al sujeto en su proceso de “apertura” expresiva, momentos propios y singulares en cada niño, acontecimientos que dejan huellas y trazan posibles senderos en su configuración subjetiva.

El abordaje musicoterapéutico, en este sentido, tiene la particularidad de ir sosteniendo al niño – paciente en su proceso de formulación expresiva, permitiendo el despliegue de sus potencialidades, habilitando el desarrollo de un proceso expresivo-creativo; donde el niño puede posicionarse como un sujeto productor de un discurso propio, brindándole la posibilidad de ser el actor, actante, protagonista de un proceso que involucra la construcción, la vivencia, el compromiso de vincularse con otros sujetos, “*el ser en una relación.*” (Gianoni, 2002) Superficie de encuentro.

Apostando a que no está todo dicho, sino que hay un otro que nos puede sorprender, que puede producir “otra cosa” que se aleja de la repetición, de la estereotipia. Instancia donde surge la espontaneidad, la creación personal, la expresividad del paciente que se muestran en su producción discursiva. “*Efectos de superficie.*” (Deleuze, 1994)

Acordamos con el Lic. Gauna cuando postula que el desarrollo expresivo del paciente es estructurante en sí mismo, que posee capacidad de reorganizar procesos y modificar instancias muy profundas de la personalidad humana. (Gauna, 1996)

“*la expresividad se va estructurando en un recorrido hacia la salud*” (Gauna, 1996. Pág. 51)

En cada niño podrán hallarse formas propias de operar, de relacionarse con los materiales, con los otros sujetos, con el espacio y con el mundo que lo rodea. El niño es

²⁵ “ La expresión griega φαίνομενον, a la que se remonta el término “fenómeno,” se deriva del verbo φαίνεσθαι, que significa mostrarse. φαίνομενον quiere por ende decir: lo que se muestra, lo patente. φαίνεσθαι por su parte es una forma media de φαίνω, poner o sacar a la luz del día o a la luz en general. φαίνω pertenece a la raíz φα, como φως, la luz, es decir, aquello en que algo puede hacerse patente, visible en sí mismo. Como significación de la expresión “fenómeno” hay que por ende fijar ésta: lo que se muestra en sí mismo, lo patente.” (Heidegger, 1997. Pág. 39).

protagonista de la puesta en movimiento de la materia significativa. Es él el que opera con la materia otorgándole forma y sentido. Construcciones con –formadas en la organización de alguna materia que investida de sentido acontece en un espacio - tiempo.

El niño pone en escena su cuerpo para jugar, para construir, de- construir - construir estas producciones que a su vez lo van a representar, haciendo de su discurso, de sus producciones discursivas, ecos que posibilitan re-conocer en eso que suena vestigios de su singularidad.

En el universo relacional el niño construye continuamente su realidad, e incesantemente éstas producciones lo constituyen a él al crearlas. El inventor se metamorfosea en el inventar.

Es en el hacer con un otro, en donde cada niño despliega sus posibilidades, sus formas particulares de accionar, de expresarse, de emocionarse, de comunicarse, de relacionarse, de vincularse... formas características que delinearán el camino de un vínculo terapéutico desde el cuál sustentar y significar lo que acontece en el acto clínico.

Es en este territorio donde estas formas se entretajan, mutan, varían, re-producen, combinan, modifican, dejando huellas en ese niño, configurando universos posibles en dichas relaciones. (Nicolaas, Zeballos, Broda, García; 2003)

Esta forma de concebir al universo relacional del niño permite al Musicoterapeuta posicionarse desde el despliegue del Discurso no verbal- sonoro-corporal, en el cuál y por el cuál las formas expresivo- comunicacionales – relacionales, que pudieran emerger de la interioridad del niño, puedan encontrar un espacio donde ser escuchadas, territorio dable donde acontecer y proliferar. (Nicolaas, Zeballos, Broda, García; 2003)

***“Lo importante no es la mera confrontación con una nueva materia de expresión,
sino la constitución de complejos de subjetivación... .***

***En efecto, estos complejos ofrecen a la persona posibilidades diversificadas de
rehacerse una corporeidad existencial,
salir de sus atolladeros repetitivos y en cierto modo resingularizarse.”***

(Guattari, 1996. Pág. 18)

TERCER TRAMO: De otros trazos

*“Desde luego, antes que nada, había que examinar
a fondo el terreno que iba a recorrer.
<Es algo así como aprender geografía>, pensó Alicia y se
puso de puntillas para poder ver un poco
más de extensión...”*
Through the Looking-Glass. Lewis Carroll, 1871. Pág. 177.

En la ciudad de Rosario, hace poco más de ochenta años, el Profesor en Neuropsiquiatría Infantil Dr. Lanfranco Ciampi, animado por los conceptos de protección a la infancia crea en la Facultad de Ciencias Médicas, la primera cátedra universitaria de Psiquiatría Infantil de América, y se cree del mundo.

Esta cátedra instauraba el primer “espacio científico – médico” que iba a ocuparse de una población de niños considerados “diferentes”, que reclamaba para el discurso de la psiquiatría infantil un estatuto propio y reconocía a las enfermedades mentales en independencia de la hegemonía neurológica imperante en la época.

Dependiendo de ésta cátedra, se crean un Instituto de Psico-Neuro-Patología, una Cátedra de Psicología Experimental y con ellos, se funda una Escuela de Adaptación para niños “diferenciados.”

En dicha Escuela de Adaptación se impartían “talleres tutelados”, en los cuales se enseñaba a realizar actividades sistemáticamente, metódicamente una y otra vez, generando un alto grado de “adiestramiento” en los niños. Se trataba de educar, de corregir a esos individuos para incorporarlos a una existencia social útil, cercenando la posibilidad de un camino más creativo que auspiciara el desarrollo de sus funciones psíquicas.

Con el correr de los años y el auge de otras disciplinas de la salud, esta “escuelita” deja de ser para transformarse en un Centro de Día Escuela que llevaba el nombre de aquel pionero doctor. Por aquel entonces el proceso educativo estaba intrincado en una clínica que pretendía estimular y ya no adaptar a estos niños “diferentes” a un modelo cristalizado, enraizado, pre-establecido socio- culturalmente.

En 1992 se instituye el actual Centro de Día “Lanfranco Ciampi” cuyas apuestas clínicas serán efecto de una concepción de sujeto psíquico desde los postulados del Psicoanálisis. Es decir, el sujeto del inconsciente, sujeto del deseo, sujeto de la subjetividad.

Esta es la historia, en términos más o menos lineales; historia que fue marcando a su vez la práctica en salud mental con niños en esta ciudad.

Después de no pocas idas y vueltas, inserciones y deserciones, acciones de territorialización, líneas de articulación pero también líneas de fuga, fluctuaciones y movimientos de desterritorialización; se conforma en mayo de mil novecientos noventa y ocho el Departamento de Musicoterapia de la Institución. Esta nueva división dependía del área de Consultorios Externos y estaba y sigue estando constituido por un equipo de profesionales Musicoterapeutas Universitarios que en su trayectoria como tal han ido gestando una dinámica particular dentro del entramado institucional.

Hoy en día, asisten, a la institución, niños y adolescentes de muy bajos recursos, sin obra social, de la ciudad de Rosario y alrededores, con patologías psíquicas severas en la constitución subjetiva con y sin patología orgánica asociada.

El actual Centro de Día está pensado y funciona como un dispositivo de integración de terapias que se estructuran en seis ejes que se interrelacionan y determinan:

- Terapia analítica. Psicoanálisis
- Estimulación
- Plástica
- Musicoterapia
- Talleres lúdicos – terapéuticos
- Talleres con padres.

(en algunos casos se implementa también terapia fonoaudiológica)

Organizándose en tres Programas Asistenciales diferentes:

- * *Espacios para ser jugando*
- * *Tiempo Ganado*
- * *El Escalón*

“Espacios para ser jugando” es un programa asistencial que apunta a la constitución posible de un sujeto con mayores posibilidades de lazo social y de una mejor calidad de vida. Está creado para niños de edad más temprana, con patologías en la constitución subjetiva; dicho programa funciona en el turno de la tarde.

“Tiempo Ganado” apunta a la emergencia de un sujeto deseante, ofreciendo oportunidades de *“recuperar el tiempo perdido”* y la posibilidad de insertarse creativamente en el mundo, de manera singular por fuera de las limitaciones que le impone su diagnóstico. Allí asisten principalmente adolescentes con capacidades diferentes y problemas de la subjetividad.

“El Escalón” es un espacio que atiende a niños y adolescentes con desconexiones severas. Tanto *“El Escalón”* como *“Tiempo Ganado”* están organizados en el turno de la mañana.

Los programas asistenciales ofrecen variables que toman lo que tradicionalmente en el discurso de la Psicología se conocen como funciones de representación: corporalidad, juego, gráfica, música, ciencias elementales, fenómenos cotidianos de la vida urbana y social, lenguaje, escritura.

Cada programa implica un recorrido diferente por diversos tratamientos, talleres y actividades, que apuntan a posibilitar a estos niños y jóvenes como sujetos capaces de elegir y encontrar su propio lugar, creando y re-creando espacios, instancias que dan respuesta a las necesidades singulares de cada paciente, según sus problemáticas.

Asimismo, la institución ofrece la modalidad de Consultorio Externo. Semanalmente se realizan reuniones generales donde asisten todos los profesionales que trabajan en los distintos programas de la institución.

*Análisis de las Entrevistas:*²⁶

²⁶ Ver Anexo III

	Entrevista nº I	Entrevista nº II	Entrevista nº III
Dispositivo	<i>Taller de Plástica</i>	<i>Taller de Plástica</i>	<i>Taller de Juego</i>
Función dentro del Dispositivo	<i>Colaboradora</i> (aunque funciona como co-coordinadora)	<i>Coordinadora</i>	<i>Ex –Coordinadora</i> (en la actualidad el taller no se realiza en este programa)
Profesión	<i>Psicóloga</i>	<i>Lic. en Bellas Artes</i>	<i>Psicóloga</i>
Modalidad de Abordaje	Grupal	Grupal	Grupal
Modos de referir a los objetivos del taller	<i>“Crear un espacio creativo.”</i> <i>“Abrir un espacio, un lugar, un tiempo donde ‘algo’ del sujeto pueda surgir allí.”</i> <i>“Algo propio más allá de la repetición”</i>	<i>“Brindar un espacio con un tiempo determinado donde uno puede intentar, al menos, jugar con el otro.”</i> <i>“Disfrutar de la tarea.”</i> <i>“La Plástica es una excusa.”</i>	<i>“Ofrecernos como un otro que cree que el jugar es posible.”</i> <i>“Jugar como una acción propia y originaria del niño.”</i> <i>“Brindar un espacio donde algo lúdico acontezca en la relación intersubjetiva”</i>
Concepción de Niño	<i>“Más allá de plantearnos si hay un sujeto cuando hablamos de patologías tan severas... en el trabajo cotidiano esto queda de lado.</i> <i>Y ahí esta la posibilidad de que pueda surgir algo de los chicos que a uno le sorprende.”</i>	<i>“No perder de vista al niño más allá del diagnóstico, de la patología.”</i> <i>“Tomanos a Fulanito principalmente como niño, con lo que tiene, con lo que si puede.”</i> <i>“Fundamentalmente no perder de vista que hay un niño con el cuál hay que ver cómo nos podemos encontrar.”</i>	<i>“Mediante el jugar el niño se va a subjetivar.”</i> <i>“Es fundamental para ello que la mamá suponga que éste niño es un sujeto.”</i>
Reflexiones al respecto de los materiales	<i>“Materiales específicos”</i> <i>papeles, botellas, témperas, hojas, yeso, etc.</i> <i>“El material es un vehículo que permite al niño mostrar algo propio, transmitir algo donde la palabra no aparece.”</i> <i>“Disparador de sensaciones, emociones, gestos, movimientos.”</i> <i>“Punto de llegada y no un punto de partida. Poder apropiarse del material es todo un trabajo.”</i>	<i>“Cosas recicladas... Materiales que la gente tira Y no utiliza, nosotros los Convertimos en muñequitas, en aviones, en bichitos.”</i> <i>“Nuestro taller siempre está lleno de cajas con cosas, con telas, colores y cosas para encastrarse.”</i>	<i>“Cosas simples como cajas de cartón que puedan transformarse por el niño en un juguete.”</i> <i>“Por esto de que el niño cree estos juguetes. Juguete no como algo que ya está dado, porque en realidad puede estar pero no está para ese niño.”</i> <i>“Juguete como algo que construye ese niño y lo transforma”</i>
Importancia de la expresividad en estos	<i>“Más allá de plantearse si hay o no expresividad o cómo son las cuestiones expresivas en estos niños con patologías tan severas.”</i>	<i>“Nos preocupa mucho más el proceso que el resultado”</i> <i>“En fechas especiales – día del niño, día de la madre, día del padre- trato</i>	<i>“Creer en la creación de estos niños.”</i> <i>“Claro está que para esto hay que transitar por todo un proceso pero un poco la idea</i>

niños que asisten al taller	severas.” “Resaltamos el proceso de creación con los materiales y no tanto el producto final.” “Es en este proceso donde reside la particularidad de cada uno.” “Donde se observan movimientos internos en cada niño.” “Movimientos que se verán en la posibilidad de crear.” “Apostamos que cada niño va encontrar el momento de acercarse a tal o cual material y producir algo que nos sorprende.” “Posibilidad que ellos también pueden desenvolverse en otro campo diferente de la palabra.” “Crear con los materiales algo propio.”	de incluir en lo posible lo que la cultura de alguna manera nos impone... Nos ocupamos entonces de que el resultado tenga un valor para el otro que lo ve.” “Ese plus que tiene la obra de arte que no tiene que ver, ni siquiera, con la calidad, ni cantidad que se pintó sobre cualquier soporte.” “Que ese valor de discapacitado que ya la sociedad obviamente está poniendo, que funciona dentro de la familia, se pueda ir corriendo.” “Así Fulanito empieza a circular con un valor diferente al que nunca podía hacer nada, del que nunca se podía esperar cosas.”	de este taller de juego es habilitar, jugar con los niños... tomando el instante donde algo del encuentro con otros se puede ir produciendo.” “Encuentros fugaces con el otro” “Apostar que hay algo que puede crear, aunque sea por unos instantes.”
Trabajo con Padres	Si se trabaja con los padres	“Reuniones con padres al comenzar y finalizar el año. Aunque sea una o dos veces como mucho tres.” “Con los papás es importante que uno alguna información de lo que va a suceder le dé. No específicamente con su hijo, porque no lo sabemos, pero sí de lo que puede plantearse en el taller.” “Prontamente voy a abrir un espacio mensual con los papás.”	En algunos casos específicos se invita a integrantes del grupo familiar (mamá, hermanos, papá) a participar del taller.

Las entrevistas arriba analizadas se constituyeron en un material clave en el desarrollo de éste trabajo de investigación. Aportando desde otras miradas, un riquísimo sustento, basado en la práctica, desde donde pensar los procesos expresivos- creativos en estos niños cuyos padecimientos y patologías psíquicas son severas.

A continuación se relatan tres casos clínicos diferentes, desde donde se intenta delinear cómo la intervención desde el discurso de la Musicoterapia posibilita que fluyan los procesos expresivos, la creación expresiva en estos niños que concurren al centro de día. Procesos que se alejan de la repetición y la estereotipia. Acontecimientos, que en tanto testifican facetas la singularidad de cada niño, trazan senderos hacia una posible configuración subjetiva.

LABERINTOS: Caso Clínico I... Demóstenes



Dibujo realizado por el niño – paciente nombrado en este escrito como Spook, Mayo 2004.

La denominación clásica de laberinto proviene del fabuloso edificio de Cnossos, construido en tiempo de Minos, rey cretense. El origen de la palabra, según Mayer, estaría en el culto que se rendía en el palacio al hacha de doble filo o labrys; por eso Cnossos era conocido como el “palacio de labrys” de donde derivaría la palabra laberinto. Según la leyenda, el palacio de tamaño tan grande y con múltiples habitaciones, fue construido para esconder al minotauro, monstruo mitológico mitad ser humano - mitad toro, nacido de los amores de Pasífae (esposa de Minos) y un toro.

Minos mandó a construir el Laberinto, para ocultar semejante vergüenza y poder encerrar al monstruo. Luego, temiendo que Dédalo revelara la salida del mismo, Minos ordenó encerrarle en su interior junto con su sobrino Icaro. Pero gracias a su ingenio, Dédalo consiguió construirse un par de alas con cera y plumas, escapando por los aires junto a su sobrino.

Minos exigió a los atenienses como tributo, varios muchachos y muchachas cada siete años, para servir de alimento al minotauro. Teseo, hijo del rey Egeo, se ofreció para dar muerte al monstruo y se ubicó en el grupo que iba hacia el sacrificio. Una vez en Creta, Teseo recibió la ayuda de Ariadna, hija de Minos y Pasífae, quién se enamoró de él y le dio un hilo, gracias al cuál el héroe pudo encontrar la salida del Laberinto. De esta manera Teseo pudo entrar al Laberinto, dar muerte al Minotauro y rescatar a su enamorada Ariadna que llevó consigo hasta el fin de los límites de la tierra.

La historia de Demóstenes nos cuenta que nació de un parto prematuro a los siete meses y por cesárea, quedando en incubadora por un mes y medio. Es uno de los gemelos que su madre espera; pero su otro hijo gemelo fallece a la semana de haber nacido. Demóstenes presenta una retinopatía congénita que le imposibilita ver.

Vive con su familia que está compuesta por sus padres y cuatro hermanos más siendo él el más joven. Actualmente viven en la casa de sus abuelos paternos por cuestiones económicas.

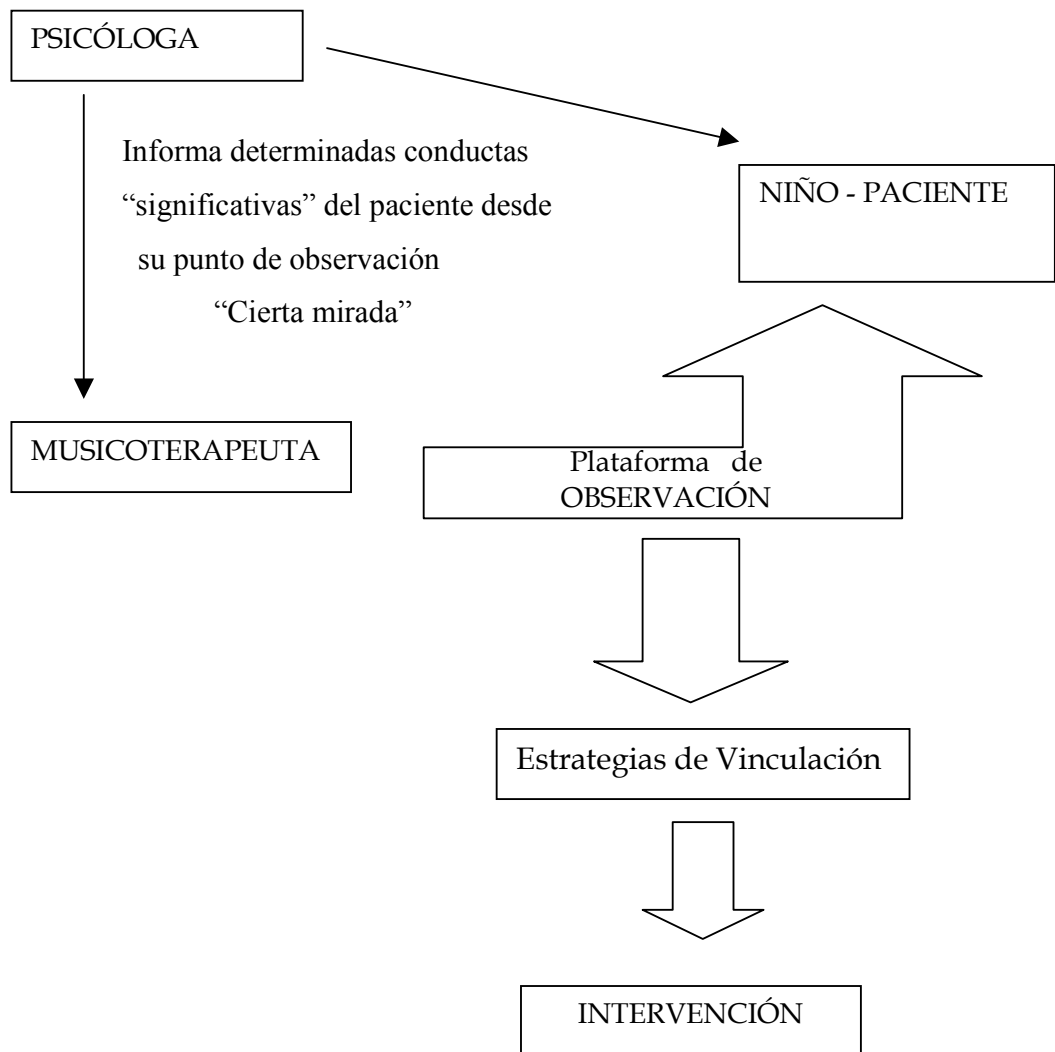
Según el informe realizado por su Psicóloga, Demóstenes ingresa al servicio de Paidología en el año 2001 con un diagnóstico de autismo, donde asiste con frecuencia, en el año 2002 lo hace discontinuamente, durante todo el ciclo 2003 no concurre y en el 2004 se intenta reiniciar el tratamiento, es entonces cuando se lo deriva a Musicoterapia...

Su terapeuta me relata que Demóstenes está diagnosticado con un Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, que presenta problemas en el lenguaje, siendo el mismo *“incoherente, sin sentido y cuando expresa alguna palabra o frase lo hace en forma repetitiva y fuera de tiempo.”* En general *“muestra una conducta retraída, rechaza el contacto y cuando tiene un acercamiento hacia alguna persona lo toma de la cabeza y lo aprieta fuerte”*, a veces tiene *“conductas irritables, se enoja y me pateo la mesa.”*

Comento que prefiero conocer primero a Demóstenes, trabajar con él y que después continuamos hablando, pero el soliloquio prosigue... *“no juega con nada, no arma rompecabezas, ni le interesan los cubos, rechaza los materiales didácticos, no dibuja, ni toma el lápiz, sólo rompe el papel en muchos pedacitos y los tira. Toca los objetos, se los lleva a la boca, los tira y acompaña el movimiento con un grito.”*

Luego continúa... *“no presenta problemas de motricidad, ni para trasladarse, le gusta correr, trepar en los caños, le gusta la música - canta canciones repitiendo la letra sin ningún tipo de error. Ahhh... y también puede vestirse y alimentarse solo.”*

Sonríó... ese día no puede conocer a Demóstenes.



Demóstenes es un niño de 10 años, acude al primer encuentro de Musicoterapia aferrado al cuerpo de su madre, que tímidamente y con voz muy tenue los presenta desde la puerta de la sala de espera. Hablo y Demóstenes se esconde detrás del torso de su madre, agarrándole la manga del pullover fuertemente; produce con su voz unos sonidos agudos, estridentes. Grita.

Su mamá le dice que vaya conmigo pero él continua en la misma postura y vuelve a gritar con más fuerza.

Me agacho y lo invito a entrar, contándole los materiales que están dentro de la habitación; le digo que puede entrar, si quiere, con su mamá.

Esta vez no grita, y cautelosamente empieza a caminar, su mano derecha sigue aferrada al pullover, y con la izquierda contornea la superficie de la pared. Ambos entran al consultorio... dejo la puerta abierta.

Hago sonar suavemente el piano, él grita. Le pido a su mamá que toque, ambos se acercan al instrumento y ella empieza a percutir levemente las teclas. Demóstenes la sigue.

Su mamá se retira, yo me acerco al niño y le aviso que ella lo va a estar esperando en la sala de al lado, que él se va a quedar conmigo y voy a entornar la puerta, pero cuando él quiera vamos a terminar.

Demóstenes se queda intacto en un rincón, al pie de la puerta del consultorio; yo me acerco y él grita y me empuja alejándome de él. Esta secuencia es tomada para proponer un juego como estrategia²⁷ de vinculación con el niño.

El sujeto que fue rechazado (terapeuta) ahora llora desconsoladamente, con gemidos, sollozando se acerca y le pide que no lo lastime... Demóstenes grita y empuja; ahora lloro más fuerte. Él ríe. El juego fue instalado.

La escena se repite varias veces ahora le digo que si él me empuja yo también lo voy a empujar... grita y estira sus manos para empujarme. –“Ahh no!!” le digo y suavemente lo empujo. Demóstenes se ríe fuertemente.

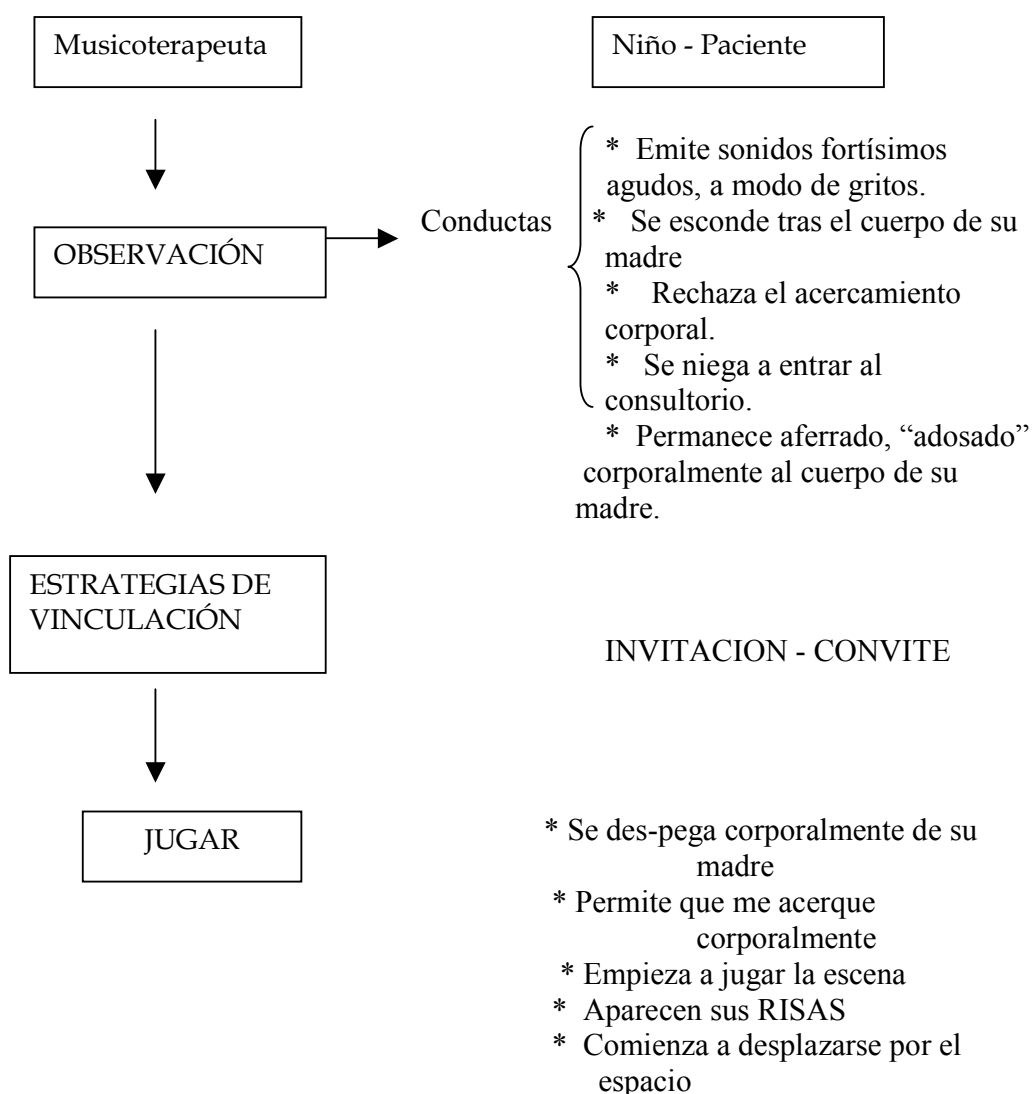
Corporalmente está más suelto, ya no está pegado a la puerta, ahora se mueve en el espacio; al circular, pisa un objeto de plástico que estaba en el piso, se detiene y lo apisona nuevamente. Se sienta en “canastita” en el suelo, agarra los trozos que están desparramados y empieza a golpearlos entre sí. Lo imito; él busca mis manos y me quita “mis” trozos. Continúa produciendo sonidos con los fragmentos que golpea una y otra vez, entre ellos, contra las baldosas del piso, en la alfombra. Podría pensarse que explora las diferentes posibilidades tímbricas de ese objeto.

Trabajo en espejo; él a veces se detiene, y luego retoma. Comienza a producir sonidos con su voz a modo de una nota tenida (aaaaaaaa), al ritmo de “lo que sonaba”, sonidos en un registro medio que se mantenían mientras duraba el aire de la exhalación. Cuando él calla, re-produzco lo que hizo; él repite (aaaaaaa) y yo lo re-produzco (aaaaaaa). “-No” dice con tono severo. Calla por unos segundos y re-suena variando la vocal.... (oooooooooooo). Interrumpe la emisión con una risa que no disimula.

²⁷ “La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Dicho de otro modo: la estrategia

Se para, va hasta el piano, ahora opera con este objeto discursivo; percute las teclas, de forma salteada de un lado a otro del registro; agarra mi mano y la acerca a las teclas. Ambos sonamos construyendo una producción discursiva, a veces nuestros discursos se complementaban, otras se subordinaban...

Doy por terminado el encuentro; me agarra fuertemente la mano y lo acompaño hasta a la sala contigua donde espera su madre. Ella lo apura para irse pero Demóstenes sigue allí sosteniendo mi mano ¿es ahora él el que no quiere irse?...



es el arte de trabajar con la incertidumbre. La estrategia de pensamiento es el arte de pensar con la incertidumbre. La estrategia de acción es el arte de actuar en la incertidumbre.” (Morín, 1994. Pág. 439)

IMPROVISACIÓN
LIBRE

CIERRE

* Explora los objetos que hay dentro de la sala

* Se relaciona y explora las posibilidades tímbricas de los objetos discursivos.

* Produce con su voz un sonido continuo que mantiene en tiempo y altura, a modo de una nota tenida con la letra A. Tras mi imitación se ríe y dice – “No!!”. Sigue emitiendo de igual forma pero ahora variando la vocal (O)

* RISAS ante ciertos sonidos.

* Me agarra la mano para que percuta el mismo instrumento que él toca. La empuja hasta correrla cuando sostengo las notas por un largo período de Tiempo

* Lo acompaño hasta la puerta, me agarra la mano fuertemente y no la suelta.

* Su madre lo apura pero él sigue sosteniendo mi mano hasta que me despido hasta el próximo encuentro.

Desde la plataforma de observación, se plantea una estrategia de vinculación particular con este niño-paciente, desde un lugar de juego espontáneo, tal como lo plantea Gadamer²⁸, desde el jugar, si se quiere. (ver Anexo III Entrevista III) Inauguración de un “acto emotivo.” (Montaldo, 2002) Intervención que hace perentoria la puesta en juego del propio cuerpo del terapeuta, la propia espontaneidad y expresividad que toman acto en la escena clínica a través del discurso (no) verbal sonoro-corporal y la técnica de Improvisación Libre. Vislumbrando que “ no estaba todo dicho” a pesar del informe, que quizás como labrys, podría actuar como un arma de doble filo, si se lo toma “al pie de la letra”; impidiendo así, que acontezca “algo otro” en Demóstenes.

Es a partir de allí donde se empieza a desplegar el hacer de este niño que comienza a asomar-se, a mostrar sus formas de producir, de operar, de relacionarse, de expresarse, de comunicarse. Formas particulares, propias, singulares.

Demóstenes empieza a circular como productor, sí pudiendo hacer “ esto y aquello”; en tanto hay un otro, terapeuta, musicoterapeuta, que con su mirada, escucha e intervención lo habilita en tanto sujeto productor de configuraciones espacio –temporales de sentido.

²⁸ Gadamer toma al juego como una tendencia innata del hombre al arte. Para él, el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico. Aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por decirlo así, un fenómeno de exceso, de la autorepresentación del ser viviente. El juego, agrega, es un hacer comunicativo también en el sentido de que no conoce la distancia entre el que juega y el que mira el juego. El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego, es parte de él es un co-jugador. (Gadamer, 1991)

CALEIDOSCOPIOS: Caso Clínico II... Spook



Spook, Agosto 2004.

“- Me gustaría aquí poder contar la mitad de las cosas
que ella decía empezando con su
frase favorita: <juguemos a ser...>.
Sin ir más lejos, el día anterior había tenido con su hermana
una larga discusión, al sugerir Alicia: <Juguemos a ser reyes y reinas>,
a lo cuál la otra, con su innato prurito de exactitud, le había replicado
que el simulacro era imposible, puesto que ellas no eran más que dos.
Alicia, al fin, se había visto obligada a decirle: <Bueno,
entonces, tú serás una de las reinas y yo seré todo lo demás. >
Through the Looking Glass. Lewis Carroll, 1871. Pág 152.

Spook es un niño de 11 años, según el relato de su madre, es él el que se auto-deriva a Musicoterapia, con consentimiento de su psicólogo tratante, por el hecho de que *“cada vez que estamos en la sala de espera y te escucha con los otros chicos trabajar, quiere entrar y nos vuelve locos a todos.”*

Spook habla de él en tercera persona, posee un excelente y hasta exótico lenguaje expresivo, manifestado por la utilización de términos y léxicos que no son cotidianos; su expresión facial y gestos son pobres, posee una importante alteración en la interacción social y en la comunicación dada por la casi ausencia espontánea de compartir gustos, intereses, objetos con los demás. Presenta conductas repetitivas y una preocupación e interés estereotipado y excesivo por lo mediático. Su diagnóstico lo califica con un Síndrome de Aspergher²⁹.

En los encuentros de Musicoterapia, Spook desplegaba todos sus conocimientos musicales; elegía y se relacionaba con los instrumentos musicales, los exploraba, afinaba, elegía el sector del espacio en donde ubicarse; hasta que él consideraba que ya *“estaba todo preparado para tocar.”* Entonces se producía a través de su discurso, la territorialización de un evento mediático.

En el discurso de Spook no sólo había huellas de discursos mediáticos³⁰ sino que toda su producción era una re-producción, una copia. Spook era y sonaba, con sus giros expresivos, como algún personaje de la televisión y cantaba como el famoso artista de turno que se oye en las FM de moda a cualquier hora del día. Él era Alex Ubago, Ricky Martin, La oreja de

²⁹ El síndrome de Aspergher es también conocido, por varios autores, como Autismo de alto funcionamiento.

³⁰ Discursos que a través de los medios masivos de comunicación llegan a estos sujetos productores y se manifiestan en sus producciones discursivas en la clínica musicoterapéutica.

Van Gogh, el presentador de Discovery Kids, Chayanne, Diego Torres, Juanes, Maná, Amará, el cantante de la propaganda de Pritty Limón y tantos otros más.

Movimientos de Desterritorialización – Reterritorialización (Deleuze - Guattari, 2002) de discursos mediáticos en la producción discursiva de éste sujeto que imitaba, que copiaba, hacía *calcos*³¹ de producciones de otros, no dejando espacio para la creación de algo propio, personal.

No hay cortes, no hay silencios, sólo hay lugar para la proliferación apabullante, *obesa, obscena...* (Baudrillard, 1984) Aparece esta pseudo-expresividad compulsiva como estereotipia, como una repetición formal, como molde, independientemente de que se varíen los materiales, y el contenido sea otro.

Se instala, en el espacio de Musicoterapia, como juego la propuesta de “*hacer un programa de radio.*” Ahora nosotros somos los productores – directores – locutores y sonidistas de un programa de radio “- *Radio Vida, en el 98.3 del dial... todos los lunes de 14 a 15 hs.*”³², que dividimos en diferentes secciones: allí hay un espacio informativo donde se dan los datos del clima e información general³³; sector de propagandas y el bloque especial donde tenemos “*ciertos invitados*” que vienen a cantar o a tocar instrumentos. Grabamos estas producciones. (escuchar anexo V)

A partir de aquí Spook me empieza a involucrar, ya no son su re-producciones, sino que comienza a gestarse una co-producción. Spook comienza a flexibilizar sus formas; ya no intenta copiar textualmente la canción, comienza a improvisar solos de algún instrumento; no se enoja si en la sala no hay un instrumento que se necesita para interpretar determinada canción; a veces los inventamos, los imaginamos e improvisamos con la voz. Ya no soy “la corista” sino que puedo intervenir en cualquier momento de la canción sin que Spook me clave fijo la mirada. Con el transcurso del tiempo, los programas no siguen

³¹ El principio de calcomanía, consiste en calcar algo que se da completamente hecho a partir de una estructura que sobrecodifica o de un eje que soporta. “*El calco ha traducido ya el mapa en imagen, ha transformado ya el rizoma en raíces y raicillas. Ha organizado, estabilizado, neutralizado las multiplicidades según sus propios ejes de significación. Ha generado, estructuralizado el rizoma y cuando cree reproducir otra cosa, ya sólo se reproduce a sí mismo*” (Deleuze, Guattari, 2002. Pág. 17-19)

³² Spook inventa la frecuencia y el nombre de la radio que circunscribe al día y horario de la sesión.

³³ En información general se relatan o escenifican temas de interés para el niño que él mismo elige y representa.

la misma estructura, se suprimen en ocasiones algunas secciones (propaganda y/o la de información general) y se agregan otras (reportajes).

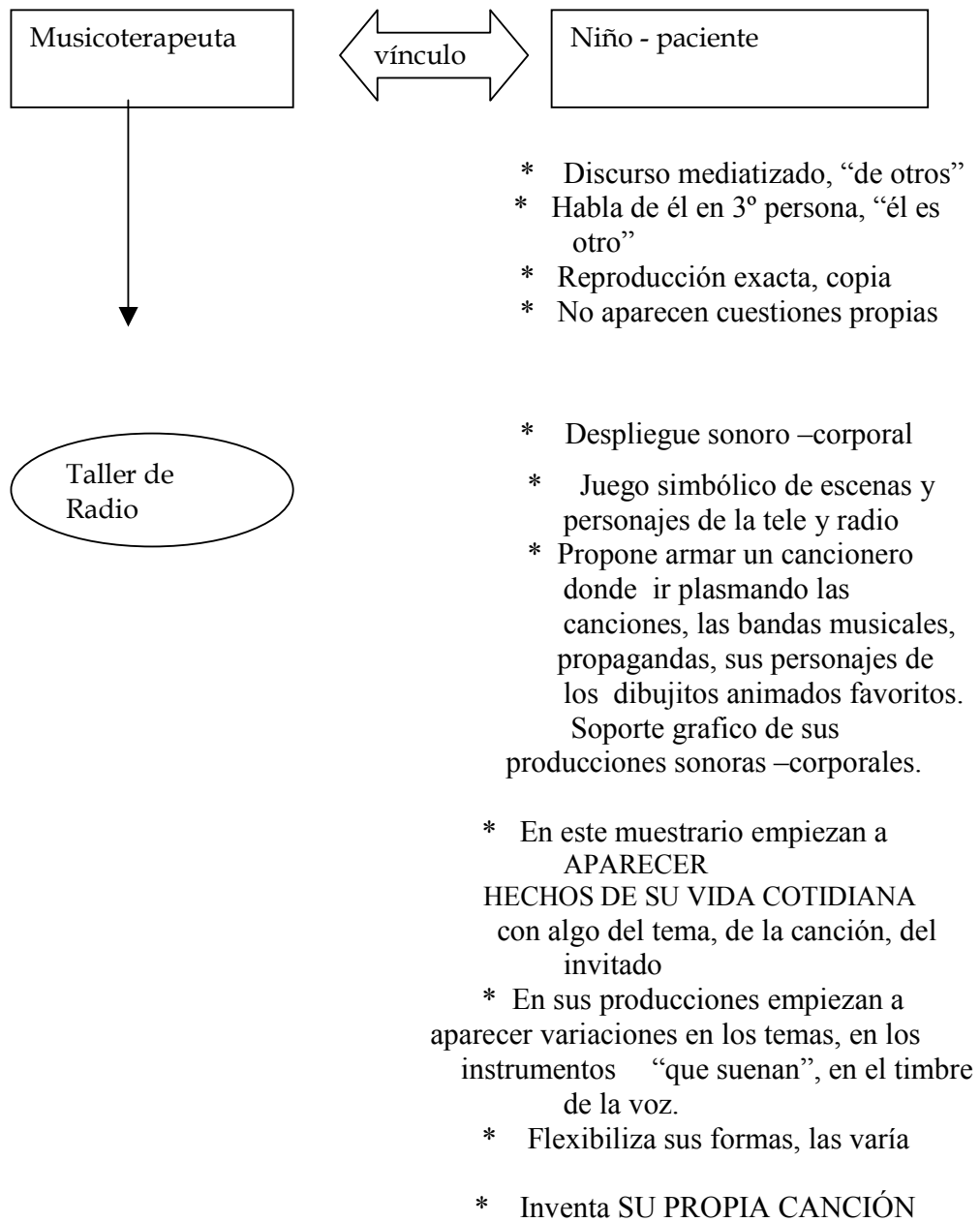
Entre personas y personajes, copias y simulacros, comienza a escucharse y a observarse movimientos en el discurso verbal –sonoro – corporal de este niño.

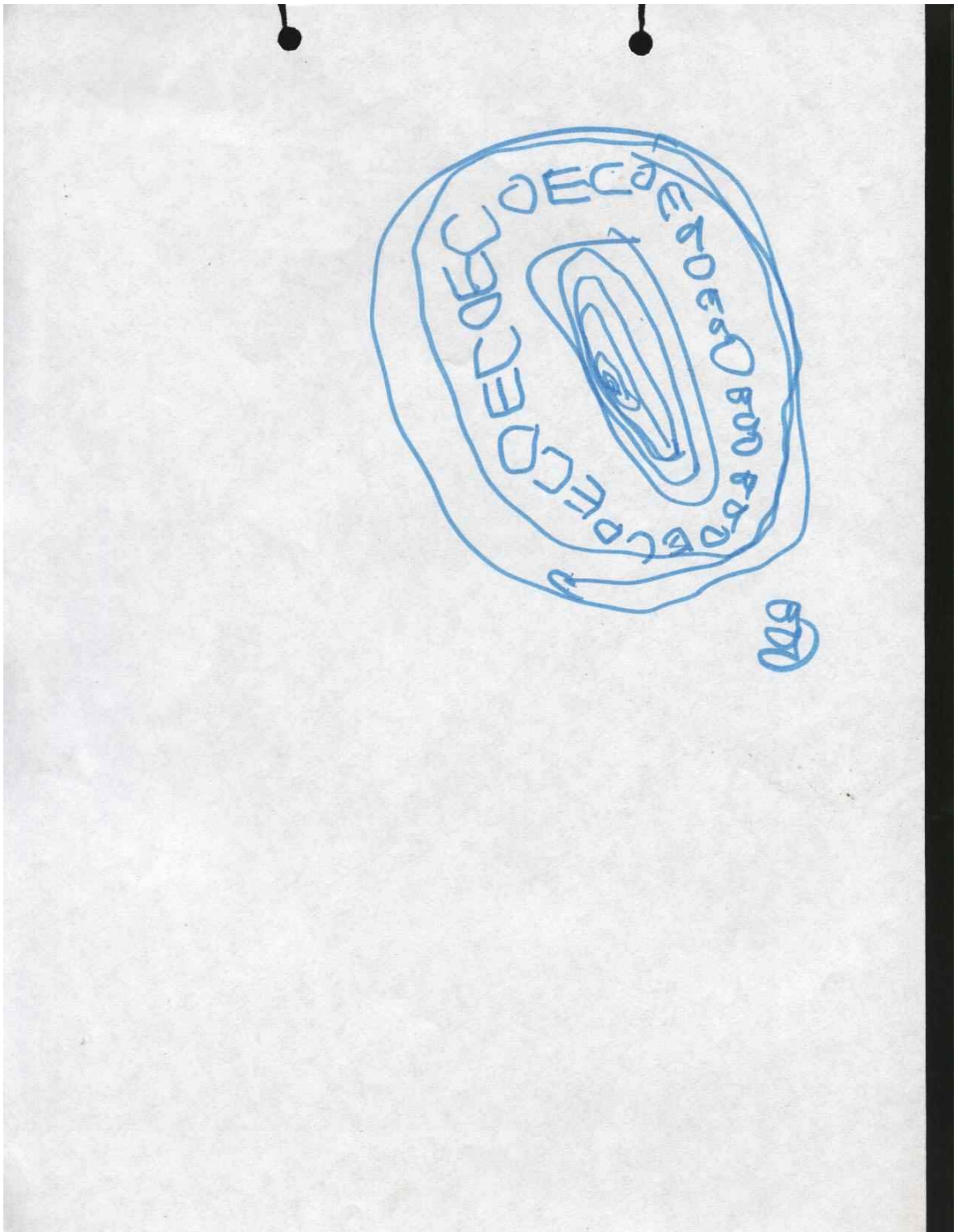
Spook se permite “equivocarse”, empieza a hacer más silencios y escuchar las producciones del otro. (escuchar anexo V) Ya no se oye una reproducción desbordante y progresiva; Spook empieza a de-construir / construir la forma de su discurso. Corporalmente Spook no está tan rígido, se desplaza por todo el espacio; se permite a veces bailar y se ríe a carcajadas cuando oímos las grabaciones.

Spook propone armar un cancionero, registro gráfico de “*las bandas que vienen a visitar la radio*”; ofrezco los materiales y él no sólo escribe las letras de las canciones, sino que dibuja los intérpretes, los instrumentos musicales.

Poco a poco empieza a dibujar “otras cosas”, entremezcladas con las canciones, comienza a incorporar elementos, objetos “ajenos” a los temas que se trataban pero que en algún punto se entrecruzaban con éstos. Esta extrañeza marca una diferencia. (Ver anexo IV.)

Surge “*algo otro*” en el discurso gráfico de Spook; y este aparecer curioso se relaciona con sus cuestiones personales, singulares, acontecimientos de su vida cotidiana, de su familia, del colegio, de sus compañeros. Comienza así a asomar-se su expresividad como aquella cualidad que señala lo propio, lo que lo singulariza de otros sujetos. Comienza a sonar otra melodía... comienzan a resonar ecos de su ser...





Spook, Octubre 2004.

³⁴ Trabajo presentado en el marco del Seminario de Musicoterapia. "Clínica en el campo de la Niñez." V Congreso Nacional de Musicoterapia y Arte- Salud I Movimiento, Rosario. Noviembre 2003.

Benito es un niño de 7 años, su historia aparece tras una entrevista con su psicóloga. Me relata que la mamá de Benito es oriunda del Chaco, emigra a Rosario, tras la crisis de la producción algodonera de esa provincia, huye de la pobreza y viene a parar a la casa de un familiar en un asentamiento toba de la zona oeste de la ciudad. Aquí se casa con un hombre que no es de la comunidad toba, aunque no tenía el apoyo de su familia.

Los tobas tienen un fuerte lazo con la tierra, poseen la creencia que si alguno de ellos se casa con una persona ajena a su cultura, esa pareja y sus hijos pierden el arraigo a la tierra. Es por ello que todos los niños, en esta familia, tienen el apellido de la madre, todos excepto Benito.

Benito posee el apellido paterno, no por elección de la pareja sino para que el hombre pueda cobrar un salario familiar.

A los seis meses de embarazo una inundación del Arroyo Ludueña se lleva todo lo que tenían, la mamá de Benito lo marca como un episodio relevante muy traumático.

Alude un desarrollo normal hasta los seis meses de edad, que tras un alto grado de desnutrición empiezan a notar cambios. Benito rechaza la leche materna, protesta cuando se lo trata de alimentar y de bañar.

Benito ingresa al Centro de Día a los dos años, tras una batería de exámenes neurológicos, con un diagnóstico de Autismo.

Comienzo a trabajar con Benito a principios del 2003 por derivación de otra Musicoterapeuta. La modalidad de abordaje es individual, y los encuentros se configuran una vez a la semana.

Estado tallado

Benito es un niño que no habla, es decir, no tubo acceso al lenguaje verbal, tal como lo imaginamos en un niño de su misma edad. Sus emisiones son: algún que otro balbuceo; un sonido aireado, blando que resulta de la vibración de sus labios y que se expande hasta agotarse el aire de la exhalación para renacer con la nueva bocanada de aire y una risita particular, chillona, muy aguda que emerge sin causa aparente. Podría pensarse, esta risa,

como un gesto reflejo estereotipado que aparece una y otra vez sin variación. Benito no me mira, tiene períodos de desconexión donde clava su mirada en algún punto del espacio. Se desplaza por la sala sentado con las piernas extendidas hacia delante e impulsándose con las manos o, una vez erguido, camina aferrándose a los diferentes objetos que hay en la habitación.

Benito “*juega solo en su juego*”, no involucra al otro en sus producciones. Benito queda ensimismado en un hacer repetitivo con características propias, actividad cerrada sin participación de otros. Parece no interesarse por nada en particular, por ningún objeto que se encuentre en la sala, ni por la presencia de otro sujeto, sea este el terapeuta u otro compañero.

Este estado posiciona a Benito en un lugar. Estado tallado que fija a Benito determinando, condicionando, habilitando ciertas formas de operar y de relacionarse pero no otras. Formas que lo atraviesan y constituyen.

Pero más allá de este estado que se talla, que tallan otros, hay un niño que espera ser escuchado, mirado, más allá de lo que se diga de él...

El desafío es entonces entrar en la trama, delinear senderos hacia la construcción de un vínculo. Encuentro sensible con el otro; donde se puedan abrir y desplegar nuevas posibilidades, nuevas formas de acción, de relación, de lenguaje... Considérese “lenguaje” en el sentido del lenguajear de Humberto Maturana definiéndolo como una red de conversaciones.

Entramado

Muchas veces me sorprendí mirando largamente “aquel” punto fijo en el espacio, sosteniendo los silencios incesantes, balanceando las sillas, tocando un cluster en el órgano incansablemente, imitando “las formas” de Benito, sus formas propias. Devolviéndole a modo de espejo no sólo su imagen (reflejo) sino “sus” sonidos, es decir, siendo reflejo de lo sonoro que Benito muestra. (escuchar anexo V) Puede pensarse que esta forma constituye un paso inicial para lograr un “estado de reflexión” en el otro desde la experiencia, desde la vivencia misma.

Sosteniendo la escena, a la espera... ¿a la espera de qué?. Quizás al aguardo de un rebote sonoro, de un eco, de una reverberación donde algo de ese niño en espera de ser hallado... suene. Devolución resonante.

Pero... ¿Benito percibía mi presencia?, ¿sabía que yo estaba allí con él?.

En otro encuentro nos disponemos a trabajar con el piano. Esta vez también pongo la grabación de nuestra improvisación sonora... Benito deja de tocar, gira su cabeza en dirección al sonido que viene del parlante que esta en el suelo, se baja de la silla y se acerca al reproductor. Se recuesta sobre la alfombra cerca del parlante y se queda allí... –“¿Quién es ese, Benito?” pregunto... –“¡Sos vos!..”

¿Qué de lo que suena, de lo que se oye, escucha Benito?, ¿Benito puede escucharse? Mejor dicho... ¿se reconoce Benito en “eso “ que suena? ¿le resuena esa producción sonora?.

“Sonido que atrae como anzuelo y sumerge al sujeto al campo de lo audible.”
(Quignard Pascal, 1998) Anzuelo Sonoro que llama al otro. Lo atrae.

Terminada la grabación Benito se levanta y se acerca caminando al espejo, desliza su mano por la imagen... toca su reflejo y el mío que se asoma detrás suyo.

Benito empieza a emitir sonidos con su voz... yo le contesto reproduciendo los sonidos, imitando los glissandos, su entonación, la modulación, la frecuencia, la rugosidad del sonido, la duración, el acento. Jugamos con estas vocalizaciones componiendo una producción discursiva, armando secuencias, juegos de turnos, variando las intensidades, las frecuencias, haciendo silencios, formando una textura, un diálogo de líneas, improvisando libremente... (escuchar anexo V)

Él clava su mirada en la ventana, lo levanto para que pueda mirar a través de ella, puesto que el ventanal está muy alto para su estatura. Es a partir de ese momento que se empieza a *conjuguar* (jugar – con) corporalmente un pedido. Benito me tira de la manga de la ropa que lo suba nuevamente al banco desde donde mira hacia afuera. Se pone en puntas

de pies y usa mi cuerpo de apoyo para subir... Para bajar deja caer el peso de su cuerpo... Benito me busca corporalmente para poder subir y bajar...

Tono, del griego *tónos*, tensión. Tonalidad del cuerpo, tonalidades sonoras. Tal vez Benito puede darse cuenta del peso de su cuerpo, o no, pero es sumamente relevante este punto del peso para mi lectura puesto que éste al hablar de la identidad de quién porta ese cuerpo constituye un vector que acompaña el proceso de subjetivación.

Cuerpo que se va construyendo en una relación con el otro, en un intercambio de gestos, de formas, de imágenes, de movimientos, de posturas, de actitudes.

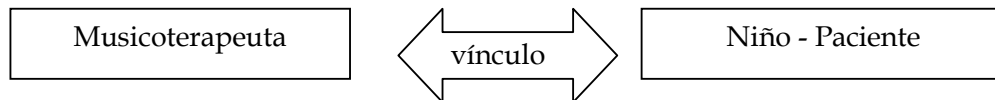
Aparecen huellas en el discurso corporal - gestual de Benito que dan cuenta de un reconocimiento de la presencia de un otro... Yo estoy allí para él, sosteniendo no sólo su cuerpo sino la escena que se configura en ese espacio y tiempo.

Enfrente del espejo él sigue vocalizando... Mi figura aparece por detrás en ese acto que toma cuerpo... Esta vez sus ojos miran mis ojos, los ojos del espejo. Sosteniendo fijamente esa mirada que emerge, interviniendo desde lo sonoro, me presto habilitando lo que iba acontecer... Benito dando media vuelta, me agarra fuertemente del pelo y me mira a los ojos por primera vez... Mirada silenciosa que da cuenta de una primera envoltura sonora.

“Cuando la luz es captada y engullida por su misma fuente se produce una involución brutal del tiempo en el mismo evento. Catástrofe en el sentido literal: la inflexión o la curvatura que hace coincidir, en una misma cosa, su origen y su fin, que hace retroceder el fin al origen para anularlo, deja espacio a un evento sin precedentes y sin consecuencias – evento puro.” (Jean Baudrillard, 1984. Pág. 16)

En otra sesión, en el transcurso de una improvisación vocal, tomo la mano de Benito y se la apoyo sobre mi garganta para que pueda sentir las vibraciones que se producen al emitir con la voz diferentes sonidos.

Luego de unos segundos, él la retira y yo dejo de emitir. Inmediata y espontáneamente Benito me agarra el cuello con su mano izquierda y yo comienzo a sonar, a re-sonar; pasada una fracción de tiempo deja caer su mano, yo silencio. La escena se repite a lo largo del resto del encuentro. Aparecen risas, Benito se apresuraba bruscamente en poner su mano en mi garganta entonces yo de nuevo sonaba para él, a veces él también sonaba... quizás para mí.



IMPROVISACIÓN
LIBRE
Con objetos
discursivos tangibles



IMPROVISACIÓN
LIBRE CON LA VOZ

- * Textura predominante independencia
- * Discurso sonoro producido con diferentes objetos discursivos no musicales
- * Presencia – ausencia sonora
- * Acercamientos
- * Escucha
- * Juego de Turnos
- * Explora y se relaciona con los instrumentos musicales
- * Producción sonora con objetos discursivos musicales
- * Producción sonora con objeto discursivo voz.
- * Variaciones en timbre, intensidad, frecuencia, modulación, duración, rugosidad.
- * RISAS
- * Textura complementaria
- * En su discurso corporal aparecen cambios posturales y de movimiento, de desplazamiento. Utilización diferentes planos
- * DEMANDA FÍSICA de ayuda para subir y bajar del banco para mirar por la ventana
- * MIRADA
- * Complejo: Mano-garganta-sonido voz. No mano - silencio

❖ Reflexiones Finales:

Las diferentes concepciones sobre la infancia, en el decurso de la historia de la humanidad, han marcado indiscutiblemente la forma de tratar, de abordar al niño y sus necesidades.

Formas que guardan una estrecha relación con prácticas sociales, educativas, jurídicas, políticas, religiosas... Concepciones atravesadas por los ideales socio-culturales imperantes de cada época. Nociones que innegablemente han influido en el modo actual de concebir a este sujeto.

Con el auge de las investigaciones sobre la anatomía del cuerpo humano, los fenómenos mórbidos, las enfermedades y los avances sobre la evolución y crecimiento humano; las ciencias médicas, lograron un creciente desarrollo técnico- científico, el cual posibilitó un progreso sustancial en el conocimiento del niño y su desarrollo.

Progresivamente aparecen en escena diversas disciplinas que se ocuparon de estudiar al niño y su comportamiento. Así, la niñez deja de ser exclusividad de unos pocos profesionales para extenderse al campo de lo interdisciplinario, intersectorial, interinstitucional.

Posicionados desde el paradigma de la complejidad sostenemos que el sujeto no se reduce a una singularidad morfológica o psicológica, sino que su constitución comprende un entrelazamiento de múltiples componentes. Es superfluo, entonces, aferrarse a un concepto único y excluyente de sujeto, a una fórmula homogénea de crecimiento, a un molde estanco de desarrollo, a un estado tallado de un diagnóstico. Descripciones fragmentadas que aparecen circunscriptas a los límites de los universales catalogados por las disciplinas tradicionales.

Como terapeutas, como musicoterapeutas, considero que un posicionamiento ético es, sin dudas, el mantenerse abierto a las singularidades de cada paciente; interviniendo “*artesanalmente*” (*Paterlini*) a partir de la contemplación de esa esencia sensible que cada sujeto posee. Operaciones sustentadas en la trama vincular gestada en el hacer clínico.

Operaciones que he procurado desplegar en el recorrido de ésta investigación, a través de cada uno de los casos clínicos exhibidos.

Cada niño es consecuencia de una historia, está inmerso en un sistema que lo contextualiza y lo funda como tal. El niño, en tanto sujeto, está sujetado a su contexto socio-histórico- cultural. Es objeto del devenir... Deviene único en el entrecruzamiento de los discursos que lo constituyen. *Sujeto Estético. (Rodríguez Espada, 2001)*

Desde su origen la palabra niño encarna una raíz expresiva – creativa. Y, en este sentido, la creación se emparenta con el crecer. Considero, desde mi experiencia clínica, que todo niño posee una expresividad innata que lo singulariza e identifica. Cualidad ontológica sensible que puja por manifestarse, por aflorar, por hallar diversos puntos de representación a través de múltiples lenguajes y formas. En tal caso, los procesos expresivos adquieren un papel crucial en el abordaje con niños, puesto que se constituyen en el recurso que el niño genera en su formulación como tal.

Según el presente trabajo de investigación, el abordaje musicoterapéutico en el tratamiento de niños, con patologías psíquicas severas, se erige en habilitar procesos donde las cualidades expresivas- creativas de los niños- pacientes puedan no sólo acontecer, devenir sino empezar a autoengendrarse y proliferar más allá de los atascaderos repetitivos y la estereotipia características de sus padecimientos. Focos *autopoiéticos* de creación, de expresividad que constituyen *núcleos sanos* y conforman vectores potenciales de subjetivación y recursivamente, de resingularización.

Concebimos a la Musicoterapia desde un Pensamiento Estético, concibiendo a la Salud desde el Arte y a los eventos que acontecen en nuestra clínica como fenómenos estéticos. Fenómenos que hablan de quienes los producen. Aconteceres estéticos cercanos al Arte.

Estamos en condiciones de aproximarnos a las siguientes afirmaciones que procuran responder a los objetivos trazados:

□ La intervención desde este discurso de la Musicoterapia produce efectos en la expresividad de los niños con patologías severas de la constitución subjetiva. Efectos que han sido expuestos en los casos clínicos *Demóstenes, Spook y Benito*. Tres relatos singulares donde se prosiguió a demostrar que la intervención desde la Musicoterapia promueve el despliegue discursivo de los sujetos-pacientes y con éste la apertura de procesos expresivos particulares en cada sujeto.

□ El despliegue discursivo del niño- paciente dado en las múltiples maneras de operar con la materia, a la cual, éste le otorga forma(s) y sentido(s), vehiculiza su expresividad; suscitando, así, la apertura de los procesos expresivos del paciente. Procesos que testifican facetas de la singularidad de cada niño.

□ Sostenemos la idea de la subjetividad en permanente construcción del sujeto. Pensamos a la subjetividad no como una estructura cristalizada, dada previamente sino como un complejo proceso en el cual intervienen múltiples componentes, factores tanto internos como externos al sujeto. Configuración única en continua movilidad, entramado particular, singular, dable de movimientos a lo largo de toda la vida del sujeto. Devenir subjetivo. Sujeto del devenir.

□ El desarrollo de cualidades expresivo- creativas en éstos niños que padecen es estructurante es sí mismo. En tanto deja huellas en el registro de la corporalidad de éstos niños- pacientes, se constituye en vectores potenciales de subjetivación.

□ El devenir expresivo del sujeto- paciente afianza sus núcleos sanos, en dirección a una mejor calidad de comunicación y en beneficio de su salud mental.

❖ Bibliografía:

- ARDOINO, J; GUATTARI, F; LEVY, A.- “*La intervención institucional.*” Méjico: Folios Ediciones S.A, Primera edición en español; 1981.
- ARTE HISTORIA. – www.artehistoria.com. 27/07/2004.
- BATESON, G. – “*Espíritu y Naturaleza.*” Buenos Aires: Amorrortu Editores; 1997.
- BAUDRILLARD, J.- “*Las Estrategias Fatales.*” Barcelona: Editorial Anagrama; 1984.
- ----- “*De la seducción*” Madrid: Ediciones Cátedra; 1998.
- BENNARDIS, M. J.- “*De la Dimensión y la Forma. La Vivencia Estética y un posible Reflejo en el Lenguaje Verbal.*” Tesis de Grado. Universidad Abierta Interamericana; 2002.
- BORGES, J.L. – “*El hacedor.*” Madrid: Alianza Editorial; 1998.
- ----- “*Ficciones.*” Madrid: Alianza Editorial; 1998.
- CASSAGNE, I. – “*Valoración y educación del Niño en la Edad Media*” en www.uca.edu.ar 04/08/2004.
- DELEUZE, G. – “*Lógica del Sentido.*” Barcelona: Ediciones Paidós; 1994.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F.- “*Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.*” Valencia: Pre-Textos; 2002.
- FERRATER MORA, J.- “*Diccionario de filosofía abreviado*” Buenos Aires: Editorial Sudamericana, vigésimo cuarta edición; 2002.
- FOUCAULT, M.- “*La arqueología del saber.*” Madrid: Siglo XXI Editores S.A. Decimoquinta edición; 1991.
- ----- “*La verdad y las formas jurídicas.*” Barcelona: Editorial Gedisa; 1991.
- ----- “*El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*” Madrid: Siglo XXI Editores S.A. Decimoctava edición; 1999.
- FREGTMAN, C.- “*Música Transpersonal. Una cartografía holística del arte, la ciencia y el misticismo.*” Barcelona: Editorial Kaidós; 1990.
- GADAMER, H. – “*La actualidad de lo Bello. El Arte como juego, símbolo y fiesta.*” Barcelona: Ediciones Paidós; 1991.
- GAUNA, G.- “*Entre los sonidos y el silencio. Musicoterapia en infancia: Clínica y Teoría.*” Rosario: Editorial Artemisa; 1996.
- ----- “*Del Arte, ante la violencia. La Musicoterapia en su estudio clínico, ante la percepción de lo violento en la educación y la transmisión cultural.*” Neuquen: Editorial Nueva Generación; 2001.

- GIANONI, D.- *“De Abismos y Superficies. Relato de un encuentro con la pregunta que interroga sobre el sujeto.”* Tesis de Grado. Universidad Abierta Interamericana, Mayo 2002.
- GUATTARI, F. – *“Caosmosis.”* Buenos Aires: Ediciones Manantial; 1996.
- HEIDEGGER, M.- *“El ser y el tiempo”*. México: Fondo de Cultura Económica; 1997.
- LEVIN, E.- *“La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor.”* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión; 1º edición 2º reimpresión; 2002.
- LEWIS, C. – *“Alicia en el país de las maravillas. Alicia a través del Espejo- La caza del Snark.”* Barcelona: Edición y Traducción de Luis Maristany. Plaza & Janes Editores S.A. 1º edición; 1995.
- ----- . – *“Silvia y Bruno.”* Barcelona: Edhasa Ediciones. 1º edición; 2002.
- MARTINEZ GOMEZ, C. – *“Salud Mental y Comunidad”*. Conferencia. Rosario, 4 de Mayo de 2001.
- MARTINEZ ZARANDONA, I. – *“¿Sabemos qué es un niño?”* en <http://sepiensa.org.mx/contenidos/f-infantes>. 23/07/2004.
- MATURANA, H; VARELA, F.- *“El árbol del conocimiento.”* Santiago de Chile. Editorial Universitaria; 1984.
- MATURANA, H.- *“El sentido de lo humano.”* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones; 2000.
- MONTALDO, J. – *“De la posibilidad de ser leído.”* Tesis de Grado. Universidad Abierta Interamericana, 2002.
- MORIN, E. – *“Epistemología de la Complejidad.”* Y *“La Noción de Sujeto.”* Artículos del libro. “Nuevos Paradigmas: cultura y subjetividad”, de Schitman Fried. D. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A; 1994.
- MUSEO DEL NIÑO – www.museodelniño.es. 05/08/2004.
- NICOLAAS, E; ZEBALLOS, S; BRODA, S; GARCÍA, C - Departamento de Musicoterapia Centro de Día Lanfranco Ciampi. *“Proyecto Año 2003 –2004.”* Rosario: 2003.
- ----- . *“El equipo como dispositivo de acción en lo Institucional y en el sistema social.”* Buenos Aires: X Jornadas Nacionales de Musicoterapia organizadas por A.MU.R.A; Agosto 2003.
- ----- *“Clínica en el campo de la niñez. Seminario de Musicoterapia.”* Rosario: V Congreso Nacional de Musicoterapia y Arte – Salud I Movimiento; Noviembre 2003.
- PROFESIONALES CENTRO DE DIA LANFRANCO CIAMPI. Publicación de aparición periódica. - *“Espacio- Texto”*. Centro de Día Lanfranco Ciampi. Rosario: Año I. Nº I; Octubre 2001.
- QUIGNARD, P. – *“El odio a la música. Diez pequeños tratados”*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello; 1998.

- RODRÍGUEZ ESPADA, G.- *“Teoría del Pensamiento Estético en Musicoterapia.”* Tesis de Grado. Universidad Abierta Interamericana; 2001.
- RODULFO, R.- *“Estatuto del juego y funciones del jugar.”* Artículo del Libro “La infancia en juego” Pasini, M. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2001.
- SOUZA MINAYO, M.C. – *“ El desafío del conocimiento”*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A; 1997.
- VALLES, M.- *“Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.”* Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Sociología; 1994.
- VATTIMO, G.- *“Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica”*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A; 1992.
- VERON, E. –*“La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.”* Barcelona: Gedisa Editorial. Colección El Mamífero Parlante; 2º reimpresión; 1998.

ANEXOS

ANEXO I:



Grabado sobre mármol: “Maestro Romano”. A.A, f.f.



Escultura en mármol: “Niño de la Oca” Boetas, 200 – 150 A.C. Museo Nacional del Louvre.



Fresco: “Procesión rindiendo homenaje a Artémides” Siglo I A.C. Museo del Vaticano.



Miniatura: “Mujer noble con su hijo” Siglo XII. Imagen del "Psalterium cum canticis"



Óleo sobre lienzo: “Madona con el niño dormido” Andrea Mantegna, 1485.
Staatliche Museen de Berlín.



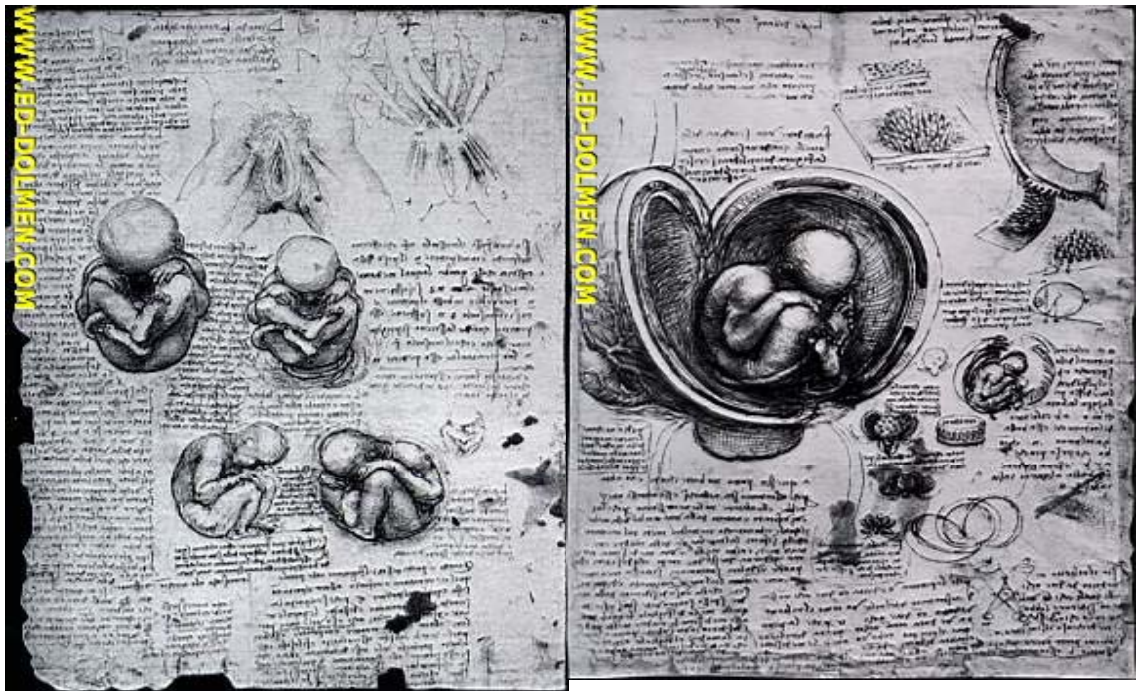
Óleo sobre tabla: “Niño jugando” Bosco, 1490. Museo Kunsthistorisches.



Tiza: “Estudios Infantiles” Leonardo Da Vinci, 1505. Galería de la Academia de Venecia.



Dibujo: “Madona con Niño y San Juanito” Rafael, 1506.



Dibujo: “Cinco vistas de un feto” - “Estudio de Embriones”. Leonardo da Vinci, 1510-1513. Royal Library Windsor Castle.



Dibujo: “Bacanal de amorcillos”. Miguel Angel Bounarotti, 1533. Royal Library Windsor Castle.



Óleo sobre tabla: “Juego de Niños” Pieter Bruegel (El Viejo), 1560. Museo Kunsthistorisches.



Óleo sobre lienzo: “Niño con perros”. Tiziano, 1570



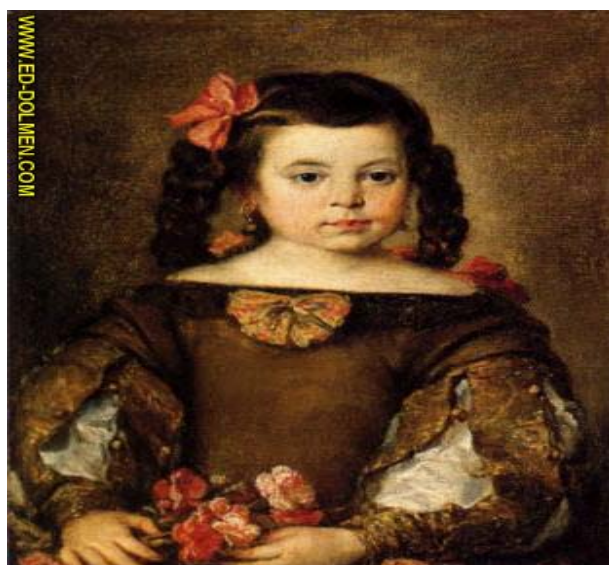
Óleo sobre lienzo: “Niños en un carro tirado por una cabra” Frans Hals, 1620. Museo Real de Bruselas.



Óleo sobre tabla: “Niño sonriendo” Frans Hals, 1625. Museo Mauritshuis.



Óleo sobre lienzo: “El recién nacido” Georges de la Tour, hacia 1644. Museo de Bellas Artes y Arqueología de Rennes.



Óleo sobre lienzo: “Niña” José Antolínez, 1660. Museo del Prado.



Óleo sobre lienzo: “Familia del Pintor” Juan Bautista Martínez del Mazo, s.f. Museo Kunsthistorisches.



Óleo sobre linezo: “Niños de la concha”. Murillo, 1670. Museo del Prado.



Dibujo: “Mujer con niño en escalera” Rembrandt, s.f. Colección Particular.



Óleo sobre lienzo: “Niño Jesús dormido”. Murillo, 1670.



Óleo sobre lienzo: “Niño apoyado en un antepecho” Murillo, 1675.



Óleo sobre lienzo: “Niños jugando” Pedro Núñez de Villavicencio, 1685. Museo del Prado.



Óleo sobre lienzo: “Niños Graham” William Hogarth, 1742. Tate Gallery.



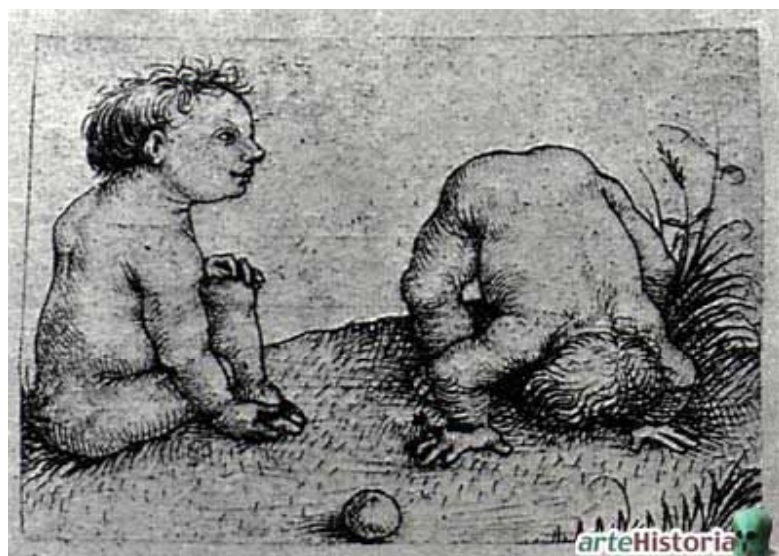
Óleo sobre Lienzo: “Muchachos cogiendo fruta”. Francisco José de Goya y Lucientes, 1777-1778.
Museo del Prado.



Óleo sobre Lienzo: “Niños inflando una vejiga”. Francisco José de Goya y Lucientes, 1777-1778.
Museo del Prado.



Imagen: "Escuela Renacentista."



Grabado: "Juegos de niños". Maestro del Livre de Raison. s.f. Siglo XVI.



Escultura en Mármol: “Niño de la jaula” Jean Baptiste Pigalle, 1749.

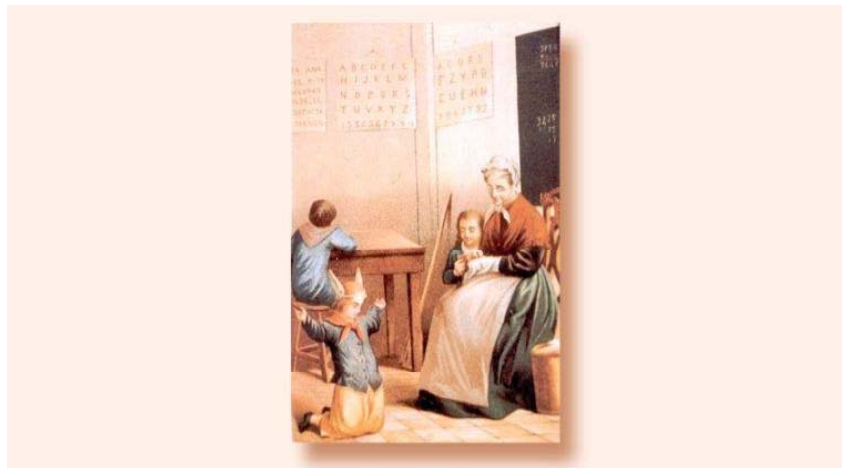


Imagen: “Castigos Escolares Siglo XIX”.



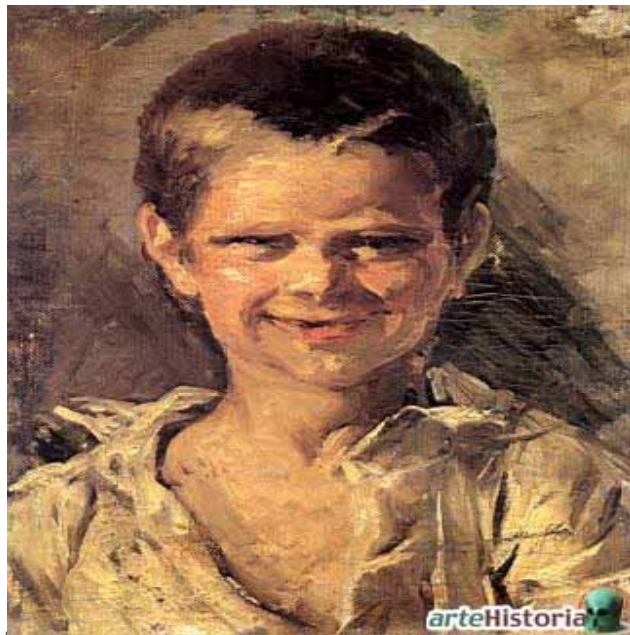
Óleo sobre lienzo: “Niña” Valeriano Domínguez Becquer, 1852. Museo del Prado.



Acuarela: “Niño llevando una bandeja” Edouard Manet, 1862. Colección Particular.



Óleo sobre lienzo: “Retrato de Jean Monet” Claude Oscar Monet, 1868-1869.



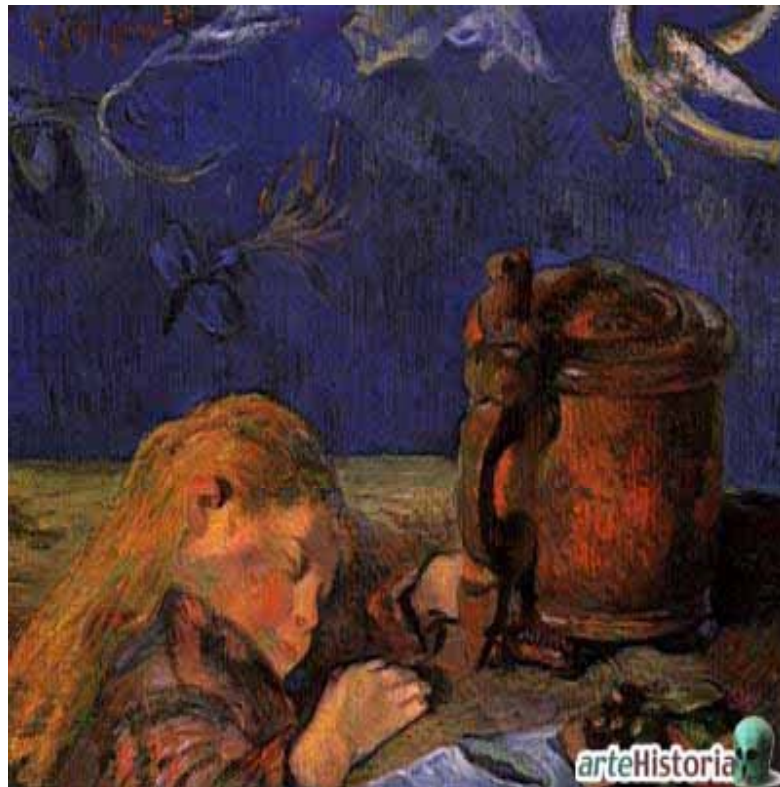
Óleo sobre Lienzo: “Niño en Portici” Mariano Fortuny, 1874.



Dibujo: “Niña ensayando” Edgar Hilaire Degas, 1878-1880. Metropolitan Museum.



Óleo sobre lienzo: “Niña en un sillón azul” Mary Cassatt, 1878. National Gallery of Washington.



Óleo sobre Lienzo: “Niña durmiendo” Paul Gauguin, 1884. Colección Particular.



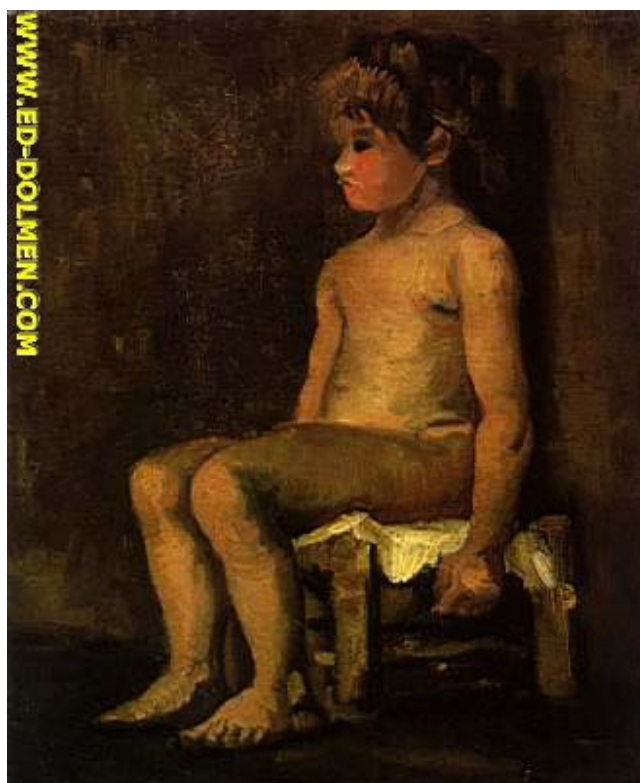
Óleo sobre lienzo: “Tarde de niños en Wargemont” Pierre Auguste Renoir, 1884. National Gallery of Berlin.



Óleo sobre Lienzo: “Niña con un látigo” Pierre Auguste Remoir, 1885. Museo del Hermitage.



Óleo sobre Lienzo: “La niña enferma” Edvard Munch, 1885- 1886. Colección Particular.



Óleo sobre lienzo: “Desnudo de niña sentada”. Vincent Van Gogh, 1886. Museo Nacional Van Gogh.



Óleo sobre lienzo: “Dos niños” Paul Gauguin, 1889. Gliptoteca Ny Calsberg.



Óleo sobre lienzo: “Niña con naranja” – “Dos niños” 1890. Vincent Van Gogh. Museo de Orsay.



Oleo sobre lienzo: "Niña corriendo por el balcón" Giacomo Balla, 1912.



Óleo sobre Lienzo: "Madre con dos niños" Egon Schiele, 1915. Österreichische Galerie Wien.



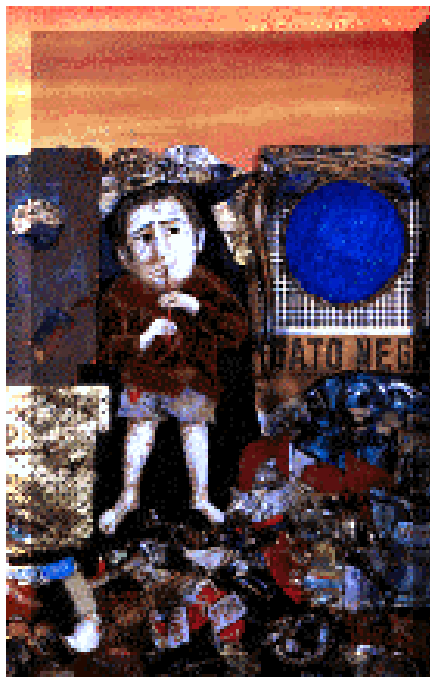
Grabado: "Baby" M.C. Escher, 1917.



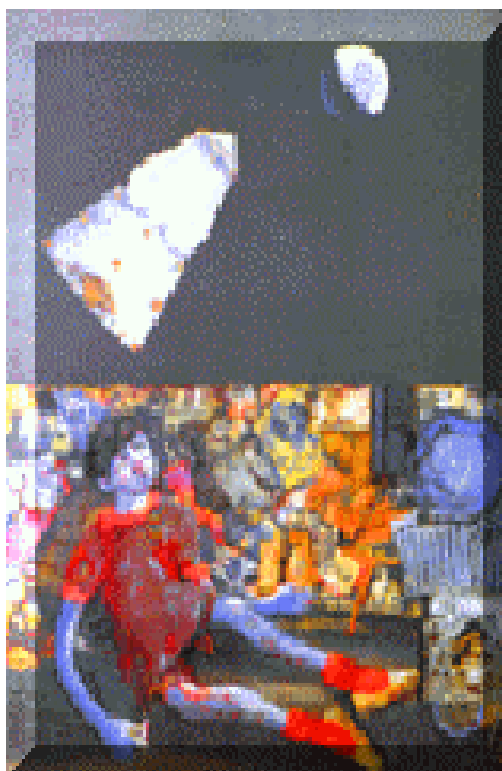
Óleo sobre Lienzo: "The child's dream" 1952 - "Boy with machine", 1954 Richard Lindner.
Colección Particular.



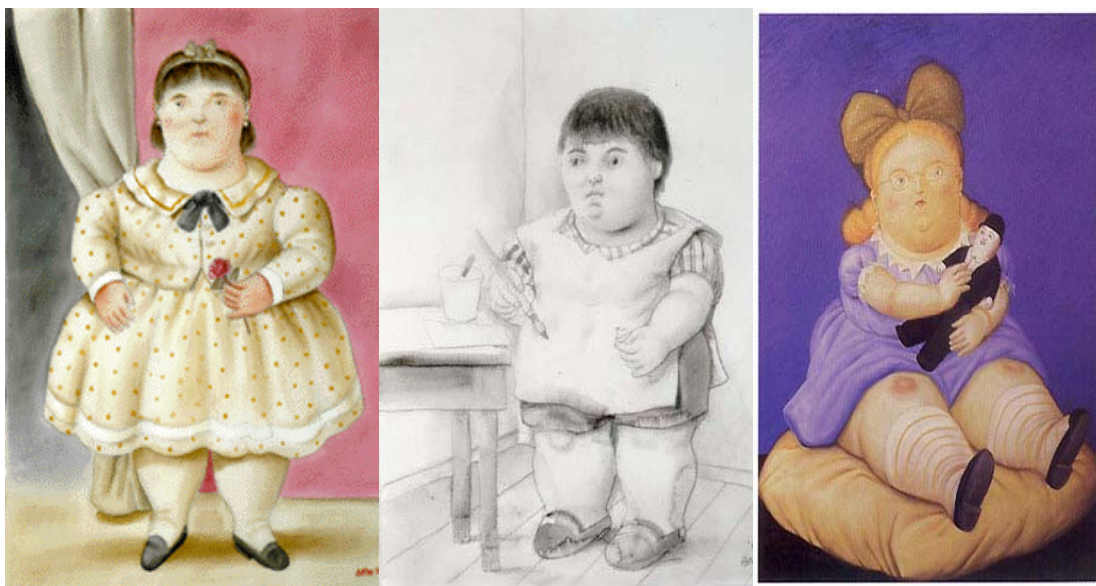
Óleo sobre Lienzo: "Estudio de un niño" Francis Bacon, 1960. Colección particular.



Collage sobre madera: "Juanito tocando la flauta" – "Juanito dormido en un basural." Antonio Berni, 1973
Colección Particular.



Collage sobre madera: “Juanito Laguna y la aeronave” Antonio Berni, 1978. Colección Particular.



Acuarela sobre papel: “Niña con flor” 1994 – “Pedrito” 1997 – “Niña con muñeco” 1998.
Fernando Botero. Colección Particular.

ANEXO II:

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989

Preámbulo

Los Estados Partes en la presente Convención,

Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos, que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales,

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad,

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión,

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad,

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,

Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado

especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento",

Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional; las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing); y la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado,

Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración,

Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño,

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

Han convenido en lo siguiente:

PARTE I

Artículo 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

Artículo 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

Artículo 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.
2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.
2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

Artículo 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.
2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.
3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.
4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte

(incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

Artículo 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados Partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 1 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

Artículo 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.

2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o

b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Artículo 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

Artículo 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.
2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los

representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Artículo 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

a) Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;

b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;

c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;

d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;

e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

Artículo 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

2. A tal efecto los Estados Partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas por proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.
2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:
 - a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;
 - b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;
 - c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;
 - d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;
 - e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;
 - f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.
4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

Artículo 26

1. Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.
2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

Artículo 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.

3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:

a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;

b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;

c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Artículo 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Artículo 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
- b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
- c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

Artículo 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

Artículo 37

Los Estados Partes velarán por que:

- a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad;
- b) Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda;
- c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;
- d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

Artículo 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.
2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.
3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.
4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

Artículo 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

Artículo 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

2. Con este fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:

a) Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron;

b) Que a todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:

i) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley;

ii) Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa;

iii) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales;

iv) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;

v) Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;

vi) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;

vii) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:

a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;

b) Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.

4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

Artículo 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

- a) El derecho de un Estado Parte; o
- b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

PARTE II

Artículo 42

Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

Artículo 43

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.

2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos.

3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes. Cada Estado Parte podrá designar a una persona escogida entre sus propios nacionales.

4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo, de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados Partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.

5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la Sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.

6. Los miembros del Comité serán elegidos por un período de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años;

inmediatamente después de efectuada la primera elección, el presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.

7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.

8. El Comité adoptará su propio reglamento.

9. El Comité elegirá su Mesa por un período de dos años.

10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la Sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.

11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.

12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

Artículo 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:

a) En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;

b) En lo sucesivo, cada cinco años.

2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.

3. Los Estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso b) del párrafo 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.

4. El Comité podrá pedir a los Estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.

5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.

6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

Artículo 45

Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

a) Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades;

b) El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones;

c) El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño;

d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

PARTE III

Artículo 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

Artículo 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 48

La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

Artículo 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará la enmienda propuesta a los Estados Partes, pidiéndoles que les notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la

fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados Partes se declara en favor de tal conferencia, el Secretario General convocará una conferencia con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el Secretario General a la Asamblea General de las Naciones Unidas para su aprobación.

2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.

3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

Artículo 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.

2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.

3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

Artículo 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.

Artículo 53

Se designa depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

En testimonio de lo cual, los infrascritos plenipotenciarios, debidamente autorizados para ello por sus respectivos gobiernos, han firmado la presente Convención.

Anexo III: *Entre-vistas*

□ **Entrevista n° I:**

Referencias: Colaboradora Taller Plástica: Col.TP

Musicoterapeuta: Mta

Mta: -“¿Cuál es tu profesión y qué función desempeñas dentro del Programa Asistencial “Espacios para ser jugando”, en el Centro de Día?”

Col.TP: -“Vengo de una formación del área de Psicología, me desempeño como colaboradora, desde hace aproximadamente dos años en el Taller de Plástica dentro de este programa asistencial.

Mta: -“¿Cuáles son tus objetivos dentro del Taller?”

Col.TP: -“En el trabajo en el Taller de Plástica, lo que yo más rescato, es la posibilidad de crear un espacio creativo, valga la redundancia... abrir un espacio, un lugar, un tiempo en donde “algo” del sujeto pueda surgir allí.

Más allá de la problemática que uno se pueda plantear de que si hay creatividad o las cuestiones de la creatividad en relación al sujeto, o qué sujeto hay cuando hablamos de éstas patologías tan severas... En definitiva hay algunas cosas que para mí, por lo menos, en el trabajo cotidiano “quedan de lado”. Uno se puede sentar a pensar pero en el momento, en el trabajo, en el acto en que se van desarrollando las cosas; creo que hay un punto en que uno se “olvida” un poco de todo eso. Me parece que allí está la posibilidad de que pueda surgir “algo” de los chicos que a uno le sorprende. Porque uno no está previendo o haciendo y esperando a ver tal o cuál respuesta; si no que uno, muchas veces, hace espontáneamente algunas cosas y te llevas la sorpresa de que “algo enganchó”, algo prendió.”

Mta: - “¿Cómo es trabajar con estos niños que asisten al Centro de Día?

Col. TP: - “ El espacio de Plástica tiene las particularidades de los materiales de trabajo, que pueden permitir otras cosas que no se dan en otro ámbito. Pero creo que ésta es la

cuestión que atraviesa los distintos talleres, más allá de sus especificidades, que es esto... de que pueda surgir algo de ellos, algo propio más allá de la repetición o que pueda descolocarse de ese lugar donde, como vemos nosotros siempre a partir de las historias clínicas, las mamás los ubican. O sea donde aparece más este personaje materno, o en todo caso, cuando aparece el padre; éste muchas veces aparece con una función materna, por más que venga encarnado en el padre.

Entonces bueno, más allá de lo que en el Taller de Plástica se plantea como la finalidad de alguna actividad; algunos chicos pueden llegar a elaborar y terminar un producto, o sea, el producto de un trabajo. Pero más allá de que por allí no se puede llegar a cubrir todo el espacio que plantea una hoja, o una botella, lo que fuere... la idea es lo que puede hacer con eso.”

Mta: - “ ¡Más allá del producto final!”

Col.TP: - “¡Tal cual!”

Mta: - “Rescatando, resaltando más el proceso de creación, de producción por allí!”

Col.TP: - “ Exactamente. Y es allí donde está la particularidad de cada uno y en donde, por ejemplo: materiales como el yeso pueden ser disparador, para algunos chicos que pueden meterse en eso y encastrarse y esperar que se les seque y sentir la temperatura y todo eso... ser disparador de sensaciones, de gestos, de un montón de movimientos... que es un movimiento interno. Uno asume que allí hay un movimiento interno, que por allí no es tan visible como el del cuerpo pero está. En cambio, en otro chico no, en otros ese mismo material lo obtura totalmente, hay una imposibilidad de acercarse, de poder tomar contacto con eso.

Entonces ahí está, donde uno deja ese espacio libre, es decir, hará lo que pueda y entonces si no puede con eso, bueno, apostamos a que puede con otra cosa, o que él va a encontrar en su momento, el momento que pueda acercarse a tal o cual material. Que es como todas estas cosa un vehículo que le permite mostrar algo propio, transmitir algo en donde la palabra no aparece.”

Mta: -“¿En qué sentís que te enriqueció como profesional el poder trabajar desde este dispositivo de Taller de Plástica, que no tiene que ver, por allí, con un trabajo clínico psicoterapéutico ortodoxo?”

Col.TP: - “Totalmente. Te abre, por lo menos a mí me abrió mucho la posibilidad de poder hallarme también en un espacio diferente, ya que por allí, en la formación, se trabaja mucho a partir de lo dicho, del decir, de esta cosa mediada por la palabra. Y esto te abre necesariamente a otra cosa, es decir... si uno no puede sentirse cómodo en ese espacio en donde uno no deja de hablar, porque nosotros estamos en ese campo. En realidad y aunque no sabemos a donde van nuestras palabras uno habla permanentemente.

Pero la cosa es que te permite desenvolverte también en otro campo; y empezar a ver en los chicos que tienen esta problemática, una posibilidad de que ellos también pueden desenvolverse en otro campo diferente de la palabra, y que pueden lograr objetivamente... que por allí les es más fácil.

Ahí está la posibilidad. Porque si uno espera que haga algo por tal o cual vía y quizás no. Y entonces no vas a encontrar, quizás, ningún cambio cuando en realidad los hay. Cambios que habrá que verlos desde otro lado. Habrá movimientos que se verán desde otro lado, desde la posibilidad de crear. Por ejemplo: un espacio de trabajo, que es un espacio propio, crear con los materiales algo propio. Es decir, todo eso es un punto de... llegada, digamos. El papel, el soporte material no es el punto de partida para crear algo otro, sino que poder crear eso, verlo, situarlo como material de trabajo, ya es un punto de llegada. Hay que hacer todo un trabajo para poder apropiarse.

Más allá que quede un trazo sencillo y que para cualquiera puede no querer decir nada, no significar nada, salvo algo desechable... todo eso ha implicado todo un trabajo, entonces es fundamental para la formación.

El trabajo con estos niños es algo que conmueve. Con-mueve todo el modo en que uno viene pensando ciertas cosas. Y el lazo que se crea con los chicos a partir del trabajo, es algo inigualable, es especial... cada uno es especial.

De la misma manera el vínculo que se puede crear es diferente con cada uno y eso es algo muy enriquecedor. El movimiento... lo que puede pasar entre nosotros allí, es algo que más allá de lo que se pueda llegar, es muy especial.

Yo creo que es fundamental esto, el encuentro entre los distintos espacios, o sea, musicoterapeutas, psicólogos, maestros, etc. Es fundamental para este trabajo.”

Mta: - “Es también lo que te puede aportar el otro desde su lugar. Que uno por su profesión, por lo que sea no puede ver o no te enseñaron a verlo.”

Col.TP: - “Exactamente, corriéndose del lugar de que uno sabe todo y puede explicarlo todo desde su teoría. Esto está bueno y es algo sumamente enriquecedor.”

Mta: - “Muchas Gracias.”

Col.TP: - “No por favor, gracias.”

□ **Entrevista nº II:**

Referencias: Coordinadora Taller Plástica: CTP

Musicoterapeuta: Mta

Mta: -“ ¿Cuál es tu profesión y qué función desempeñas dentro del Programa Asistencial “Espacios para ser jugando”, en el Centro de Día?”

CTP: - “Bueno yo soy Licenciada en Bellas Artes y me desempeño como coordinadora del Taller de Plástica.

Mta:- “¿Cuales son los objetivos del Taller?”

CTP: - “La fundamentación del Taller, fuera de lo que es estrictamente como metodológico, es lo que siempre un poco contamos en las reuniones, fundamentalmente disfrutar de la tarea. Tanto obviamente los adultos que estamos... En estos últimos años yo he podido incorporar mucha gente, una o dos personas que vienen con cada grupo, en el horario de la mañana como en el de la tarde. Ésta cosa de gente nueva, que si bien ellos empiezan con esto de no tener experiencia, a mí me traen un poco de aire fresco, en cuanto ponen mucho motor, les interesa saber... Esto a mí después de diez, quince años en la tarea viene fantástico.

Comencé acá en Paidó Psiquiatría, fijate vos, comencé al revés de lo que yo veo que intentan comenzar la gente que ingresa como pasante, como ayudante, como residente...

Yo primero intenté armar una relación, darme tiempo, darle tiempo a esto que crecía. Ver bueno, cómo nos sentíamos y demás. Pero fundamentalmente no perder de vista que había un niño, un chico con el cuál había que ver cómo nos podíamos encontrar...

Después de cierto tiempo empecé a leer las historias clínicas... jamás me arrepentí de haberlo hecho de ésta manera. En ese momento, te hablo de doce – trece años atrás, las historias clínicas, aún mantenían determinado lenguaje en cuanto a hacer referencia de las patologías de estos chicos. Entonces, por ejemplo: una cosa que a mí me conmovió en ese momento, tras leer toda la historia clínica de... Juanita decía... Idiota grado II.

Si yo hubiera empezado por allí no hubiese podido seguir con el taller. No me hubiera animado a plantearle nada a alguien que me estaba diciendo que este otro no podía hacer nada.

Felizmente hubo todo un cambio y reestructuración con el cambio de dirección y eso hizo que yo pueda invitar gente de teatro, de la escuela de música, en ese momento. La gente de teatro enganchó y estuvo varios años, quizás tres. La gente de música no enganchó tanto pero de todas maneras hicieron algunas experiencias; vinieron a hacer un poco de música, a tocar instrumentos con los chicos...”

Mta: “- Cómo funciona el Taller de Plástica?”

CTP: - “En cuanto a Plástica, fundamentalmente, la plástica como sí es la excusa; es un recurso más donde uno dice Fulano visto principalmente como niño, a ver de lo que tiene, de lo que sí puede, qué podemos hacer nosotros. Entonces se transforma en esto que es un espacio con un tiempo determinado, donde uno puede intentar al menos, jugar con el otro.

Los elementos, en este caso, son más específicos. Aún así, muchas veces incorporo, en algunas experiencias, masas para comer; esto de lo que sí se come y lo que no se come.

El taller siempre lo termino con un caramelo de despedida, para que marque también un compás de tiempo. La apertura es: venimos al taller y nos ponemos las camisas y el cierre es... nos sacamos las camisas y nos despedimos con el caramelo.

Muy pocos chicos pueden llegar, no quiere decir que ninguno, pero muy pocos logran esta cuestión de ayudar en la higiene o en la tarea de limpieza. Pero tampoco, ni mucho menos es la pretensión.

Muy a groso modo esta es la propuesta del Taller, como la instancia de pasar y de estar con estos chicos donde fundamentalmente y en general las patologías y los diagnósticos tienen un techo, que si bien es cierto y no hay que desconocerlo, para poder estar en la tarea tampoco hay que ponérselo cómo límite. Es decir, como para no esperar, como te decía anteriormente, absolutamente nada.”

Mta: -“Por lo que me estás diciendo podríamos pensar al diagnóstico médico como un dato más y no como el referente?”

CTP: -“Exacto. El diagnóstico, en mi caso, actuaría de corte y una manera de pararme a mí en cuanto a lo que yo puedo pensar para ofrecerte, para darte.

El taller siempre está tan lleno de cajas con cosas, con telas, colores y cosas para encastrarse. Diferentes materiales que hacen que bueno, se trabaje mucho esta cuestión de la senso-percepción; de lo suave, de lo áspero, de lo frío, de lo caliente...

Si bien es cierto, que en la Teoría del color, todo esto de alguna manera funciona, bueno pasa a ser una cuestión totalmente de costado. Porque yo no pretendo que los chicos sepan Teoría del Color, ni mucho menos sino que esto sea una herramienta más para el taller.

Trato de incluir en lo posible lo que la cultura de alguna manera nos impone y nos da. Entonces bueno, esta cuestión de ahora el “Día del Niño”, el “Día de la Madre”, el “Día del Padre”... Porque si bien es cierto que muchos chicos carecen de papá, y algunos también de mamá; siempre hay alguien que cumple con esta función, así sea un padrino, un tío, un vecino.

Esto que está, además, en estos últimos años en la tele y la radio... como que nos han invadido tanto con todo esto que los chicos participan, escuchan, ven y alguna cosa les llega y la idea es no quedarse de esto también afuera.

Y en esto es cierto que a lo mejor nosotros con algún grupo, o algún que otro chico, a lo mejor, podemos lo que sería en un colegio común de chicos llamados “normales” hacer como obsequio. Ni siquiera un monigote, sino simplemente hacer superficies de color con determinado papel. ... pero si ésto se aplica, se pega y se adorna de alguna manera, para que algo pueda ser utilitario.

A mí me parece, pues he visto en la experiencia de los últimos años, que ésto está muy bien visto, muy bien recibido e inclusive se torna como otro valor. Que este valor de discapacitado que ya la sociedad obviamente está poniendo, que funciona dentro de la familia, se pueda ir corriendo, aunque sea un poquito. No digo que ésto sea la panacea, ni mucho menos.

A nosotros en el taller siempre nos preocupa mucho más todo el proceso que el resultado y en estas fechas específicas que son tres o cuatro al año; realmente nos preocupamos que el resultado tenga para el otro que lo vé este otro valor que puede ser por

ejemplo: como en las pinturas de algunos artistas, donde decís no es el tamaño del lienzo que pintó; es ese plus que tiene la obra de arte que en algún momento se pone en peso; pero que no tiene que ver, ni siquiera, con la calidad ni cantidad que pintó sobre cualquier soporte.

Esto me parece que va, como sin querer, añadido y que da de a poquito, en varios días, en muchos meses, en muchos años, da algunos movimientos.

Como decimos en las reuniones de equipo, es como si entre todos los talleres, ustedes como musicoterapeutas, las diferentes talleristas, todos hiciéramos un hilito de una gran red donde este niño puede ir circulando. Ir entre todos poniendo ese granito de arena. Eso me parece importante.

En las pocas reuniones que he hecho con los padres, porque la verdad ahora voy a abrir un espacio mensual con papás, al cual desde luego estás invitada, los días jueves de 13.30 a 15.30.

Yo normalmente, aunque sea una o dos veces como mucho tres, trato de hacer reuniones para contarles quienes van a estar en el taller, qué cosas a un nivel muy general vamos a hacer...

Con los papás es importante que uno alguna información de lo que va a suceder, específicamente con su hijo no porque no lo sabemos, pero sí de lo que puede llegar a plantearse en el taller. Reuniones a principio de año como para hacer un contacto y después he realizado encuentro como cierre donde los papás han preguntado cuestiones específicas, como por ejemplo qué hacen en las vacaciones, qué materiales pueden darle a sus hijos, etc., etc.

El año pasado, por ejemplo, una mamá me dijo que de su hijo había recibido regalo del “Día de la Madre” y del otro hijo “normal”, del mayor no, ya que en la escuela de éste niño no festejaban el “Día de la Madre” sino el “Día de la Familia”. Entonces yo le dije: - “Viste Fulanito sí te llevó un regalo”. Fulanito empieza a circular con un valor diferente al que nunca podía hacer nada, del que nunca se podía esperar cosas...

La sociedad y la situación económica han hecho que no podamos disponer de muchos materiales que vamos y compramos. Este taller funciona fundamentalmente con cosas recicladas, tanto como papeles, botellitas, cartones, telas, latas, y a mí me gustó ésta idea porque yo pienso... bueno todo lo que los demás tiran, lo que a los demás parece que ya no pueden usar y no sirve para nada; acá se convierte, como viste recién, en muñequitas,

en aviones, bichitos, entonces eso me parece bárbaro. Es también una manera de reciclarnos a nosotros reciclando.

Si bien en febrero tenemos la tarea organizada para todo el año, es pura mentira; porque después bien están los materiales pero en la marcha hay algunas cosas que pegan y vos no les habías dado demasiado valor cuando lo pensaste y escribiste y hay otras cosas que parecían maravillosas y han sido fracasos absolutos.

Entonces uno también tiene que estar en esta doble cuestión: por un lado no bajonearse demasiado porque no ve resultados y no ponerse uno en que me parece, que ha saltado en algunas oportunidades, en qué está haciendo uno que no está funcionando para nada; porque algún chico entra en crisis y bueno pues uno cree que puede hacer algo frente a esto y por allí hay que bancarse la angustia que no se puede hacer nada y que el otro está enojado y tiene derecho a estar enojado y si tiene ganas de llorar, saber que puede llorar. Esto también tiene que ver con el hacer, cómo uno va aprendiendo junto con el otro de los tiempos, de las maneras, de las formas, de los días...

□ **Entrevista nº III:**

Referencias: Coordinadora Taller Juego: CTJ

Musicoterapeuta: Mta

Mta: - “Cuál es tu profesión y qué función desempeñas en el Programa Asistencial “Espacios para ser jugando” dentro del Centro de Día.?”

CTJ: - “ Yo soy Psicóloga y actualmente ya el Taller de Juego no está más a mi cargo, sino que en realidad, lo empezaron a hacer otros chicos... pero bueno, si querés te cuento un poco cómo yo lo pensaba, no sé.

Mta: - “Me encantaría saber cómo es ésto de pensar un Taller de Juego para niños de las características de los niños que concurren al Centro de Día.”

CTJ: - “Creo que el punto importante es esto que vos bien preguntás sobre cómo pensar el taller de juego con estos niños... justamente creo que la cuestión está acá... cómo pensar un taller de juego con estos niños, que en realidad si uno los observa no juegan. ¿No?

Entonces de donde viene esta cuestión, o sea, que importancia tiene el juego o el jugar, porque así es como lo empieza a plantear Winnicot, porque si bien Freud habla de juego es simplemente un esbozo que después va a permitir darle una vuelta más... y ésta vuelta la empieza a dar Winnicot en relación a poder separar el juego y el jugar... el jugar más allá del significado que tenga... el jugar como acción, una acción propia y originaria del niño, dice Winnicot, que va a estar ligado, o va a ser lo fundamental por lo que el niño se va a subjetivar...

Entonces bueno, si hablamos de que este jugar es algo originario, digamos, en el niño que le va a dar ésta posibilidad, no nos podemos olvidar de que en las primeras etapas del niño hay un otro, que sería su madre en los primeros momentos, que es el que va a interactuar con él. Y en este sentido lo que podemos pensar es que en estos niños algo ha pasado en este proceso del jugar, que no han podido acceder... a ver cómo hilvanamos ésta cuestión? ¿Cuál es la opción en el Taller de Juego? Ofrecernos como un otro que cree en el juego y que en éstos niños no queda otra, en principio, que seamos nosotros los que causemos el juego.

El adulto puesto ahí como apostando a que el jugar es posible y estando atento a que por algún instante, este niño pueda esto que vos decías... hay instantes donde se produce un encuentro con otros...

Por eso el taller de juego estaba pensado en grupo, no donde sea uno sólo sino que haya otros. Porque también, si hablamos que el jugar tiene diferentes secuencias digamos, una de ellas es jugar con otro. Claro que para ésto hay que transitar por todo otro proceso pero un poco la idea en éste taller de juego era ésta... habilitar, jugar con otros niños, no sólo con un otro adulto, pero siempre estamos ahí nosotros causando ésta posibilidad y tomando el instante donde algo del encuentro con otros se puede ir produciendo... algo de esto, del jugar, del juego... habría muchísimo para hablar... no?

Pero por allí pensando cómo han funcionado éstos otros del niño, se me ocurre esta cuestión donde justamente en estos niños, podemos pensar, que éste otro no pudo, digamos, jugarlo de alguna manera, desde estas primeras experiencias que son comer, dormir; que si se quiere, desde un plano biologicista, tendría que ver con la necesidad, con el plano estrictamente de la necesidad. Pero esto sólo no alcanza. Es necesario que se introduzca algo lúdico para que acontezca ésta relación intersubjetiva con otro pero para esto es fundamental que la mamá suponga que éste niño es un sujeto. Y pueda cuando lo amamanta, también darle la posibilidad de jugar, de que bueno, se vaya intercalando ésto, que después si ésto falta... aparecen estas patologías severas... igualmente hay niños que son neuróticos y no pueden jugar; donde hay alguna inhibición en alguna de estas secuencias en relación al juego pero bueno...

Mta: -“Básicamente quería saber qué te planteabas vos como coordinadora y qué objetivos se proponía el Taller?”

CTJ: -“Nosotros como objetivos específicos no pusimos porque el objetivo se hace al andar, por decirlo de alguna manera. Si bien pensamos de acuerdo a la lectura que podíamos hacer del momento subjetivo que estaban pasando estos niños... por eso no eran cualquiera los grupos. Ofrecíamos algún material pero también esperábamos a ver que pasaba con ellos en relación a esto.

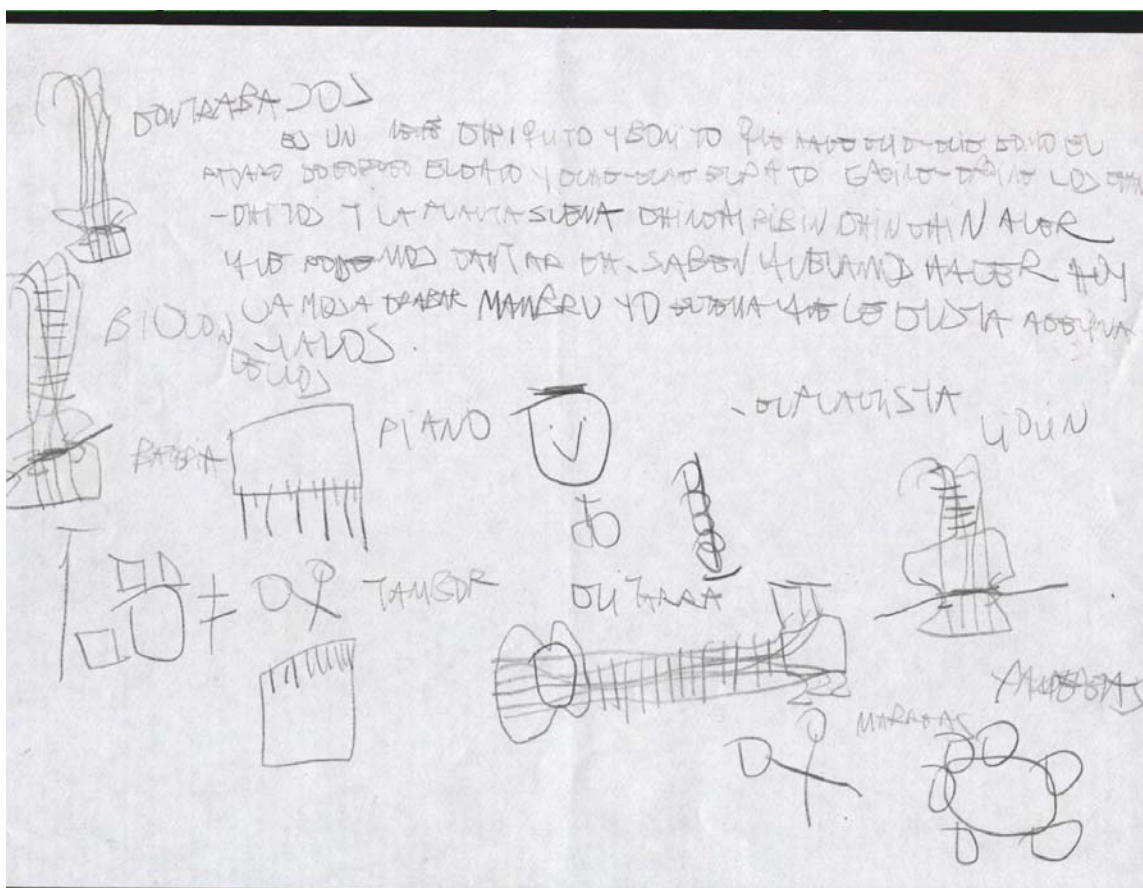
No planteamos el Taller con objetivos específicos y nunca tuvimos algún reclamo con respecto a esto, no había objetivos, porque realmente, por allí nos parecía mejor que se

vayan armando en el transcurso. Esto también es creer en la creación del niño, que es que hay algo que se puede crear y hablando de crear, ahora me viene... podríamos plantear un utópico objetivo si se quiere del taller que sería que aunque sea por un instante este niño con otro puedan crear él mismo a éste objeto que uno le ofrece como juguete; porque una cosa es el juguete, que podría ser el camión más hermoso pero para éste niño no es más que un poco de nada. Entonces bueno, por allí es ir esperando estos instantes, siempre sostenidos desde nosotros, donde de repente estas cajitas de cartón o cosas tan simples como esas, puedan transformarse por el niño, en un juguete. Por esto de que el niño cree éstos juguetes, no como algo que ya está dado, porque en realidad, puede estar pero no está para ese niño.

Un poco esa era la historia...

Mta: -“¿Cómo sentís, como profesional, que aportó este dispositivo de taller al tratamiento de los niños?”

CTJ: - “ Yo pienso al tratamiento como una dialéctica entre “la terapia”, el análisis clínico y los diferentes talleres, uno en merced del otro y viceversa. Porque hay cuestiones que aparecen en los talleres que se re trabajan en la clínica pero no hubiesen salido desde allí, y contrariamente hay cosas que aparecen en el consultorio que no en los talleres, se complementan, y enriquece el trabajo con estos niños.”



Dibujo II:

Spook compone su propia canción que luego sonoriza...

“ ----- (SPOOK) ES UN NENE CHIKITO Y BONITO Y HACE PLIO- PLIO COMO EL PAJARO
 GGGGRGGG EL GATO Y CUAC -CUAC EL PATO GROING - GROING LOS CHANCHITOS Y LA
 FLAUTA SUENA CHINCHIRIBAN CHIN CHIN A VER QUE VAMOS A CANTAR OH. SABEN QUE VAMOS
 A HACER HOY VAMOS A GRABAR MAMBRU YO EL TEMA QUE LE GUSTA A CELINA Y A VOS.”

ANEXO V: *De la escucha...*

(Cd de audio que acompaña la versión impresa)