

El aprendizaje musical de chicos y jóvenes que viven en ambientes de riesgo

Intercambio de experiencias y prácticas sobre diferentes abordajes de la educación musical que contribuyen a la comprensión del proceso de maduración de niños y jóvenes en el mundo contemporáneo



Reseña de un ciclo de debates entre profesionales y beneficiarios de distintas organizaciones sociales e instituciones argentinas, por el Dr. Walter Moure, Psicólogo Clínico, Cellista y Director de Coro, Moderador del ciclo, y Christine Pintat, Presidenta de Casa Rafael.

2015



2016

Programa

Bajo el título general “El aprendizaje musical de niños y jóvenes en ambientes de riesgo: Intercambio de experiencias y prácticas sobre diferentes abordajes de la educación musical que contribuyen a la comprensión del proceso de maduración de niños y jóvenes en el mundo contemporáneo”, el ciclo incluyó tres sesiones, todas bajo la conducción del Dr. Walter Moure, psicólogo clínico, cellista y director de coro:

1ª sesión

- **Fecha:** 17 de septiembre de 2015
- **Temática:** ¿Con qué finalidades y cómo trabajar la música con niños y jóvenes en situación de riesgo? Compartiendo experiencias sobre enfoques y modalidades de intervención.
- **Dinámica:** En esta sesión se le pidió a los participantes que se presentaran y presentasen la institución de la cual provenían, que especificasen si tenían alguna modalidad de trabajo para la enseñanza de la educación musical, y cuál sería la cuestión fundamental a ser colocada para discutir en profundidad en este grupo de trabajo. La apertura de la sesión la hizo Ezequiel Espinosa, profesor de música de Casa Rafael y ex-alumno de Casa Rafael durante 9 años, tocando en el piano un tango compuesto por él, intitulado Abismo Solar. Al terminar afirmó: “Cuando lo toco, siento que se cae el mundo!”

2ª sesión

- **Fecha:** 19 de noviembre de 2015
- **Temática:** Alcance y límites de la práctica musical con niños y jóvenes en ambientes de riesgo –miradas sobre aspectos como el constituir (un espacio, tiempo, atención); usar (un instrumento, lo que ofrece el profesor, los compañeros); el ser-estar (apertura, transformación, reconocimiento, desafíos, ilusiones, desalientos); el devenir (experiencias, exploraciones, ponerse en marcha).
- **Dinámica:** En esta sesión, se profundizó el debate iniciado en septiembre. Al concluir el debate, “Los Fulanos del Asfalto”, orquesta de jóvenes de Puentes Escolares y del CAINA, dirigido por Nicolás Aulet, profesor en Puentes Escolares y en Música Esperanza, tocó y cantó seis canciones, la mayoría de ellas de su propia composición.

3ª sesión

- **Fecha:** 11 de abril de 2016
- **Temáticas:** Especificar, preguntar o cuestionar dificultades / impedimentos / desafíos con los que los profesores se deparan diariamente en sus actividades / ser un joven en situación de riesgo y hacer un aprendizaje musical y/o participar en una orquesta.
- **Dinámica:** En esta sesión, se profundizaron las reflexiones sobre las prácticas y experiencias realizadas en el día a día de la enseñanza musical con chicos provenientes de ambientes de riesgo; se puso énfasis en el impacto del proceso de aprendizaje realizado por chicos y jóvenes y se dio especial atención a los testimonios de jóvenes que participan en orquestas juveniles. No hubo intervención musical.

Índice

• Dinámica y ejes del ciclo	2
• Enseñar la música en ambientes de riesgo	
- Desconstruir viejas “verdades”	3
- “Tengo que enseñar como no aprendí”	4
- Del conservatorio de música al taller de música en ambientes de riesgo	4
- El estar ahí en el tiempo y la calidad de la presencia	5
- Enfoques y metodologías docentes	5
- Superar los prejuicios	7
- La figura del adulto	7
- ¿Hasta qué punto meterse en la problemática de los chicos?	8
- Trabajar en equipo	8
- Enseñanza recíproca	8
• Chicos provenientes de ambientes de riesgo aprendiendo música	
- Chicos provenientes de ambientes de riesgo aprendiendo música	9
- Sin vínculos genuinos, no hay ayuda	9
- Superar negaciones e inhibiciones	10
- Convivir con el otro	10
- El caos y la destructividad	11
- Frustración y motivación	12
- ¿Qué es lo que te da seguridad para expresarte musicalmente?	13
- El espacio de taller	14
- El rol de la improvisación	14
- El instrumento de música	14
- Ofrecer opciones atractivas para consolidar el aprendizaje, el reconocimiento de sí mismos y el surgimiento de un gesto propio	15
- La solidaridad y el apoyo mutuo	15
- Salir del ghetto cultural	16
- El factor tiempo	16
- ¿Valía la pena?	16
• Sobre la Música	
- La música como fuente de vínculo social	17
- Abolir fronteras	17
- El impacto del aprendizaje del arte sobre la educación en general	17
• Participación	18
• Sobre Casa Rafael	
- 10 años al servicio de chicos en situación de riesgo psicosocial	19
- El Espacio ResilArte de Casa Rafael	19
- Publicaciones	21

Dinámica y ejes del ciclo

Este folleto es una reseña de una serie de tres sesiones llevadas a cabo en el Espacio ResilArte de Casa Rafael en 2015 y 2016 bajo la conducción del Dr. Walter Moure, psicólogo clínico, cellista y director de coro.

El propósito del ciclo fue el de intercambiar experiencias y visiones entre profesionales de la música y de otras disciplinas, que en su mayoría trabajan en organizaciones sociales, y jóvenes que practican el arte de la música, a la que se inician en dichas organizaciones, para discernir cuales son los abordajes y prácticas de la educación musical que mejor permiten el desarrollo musical y personal de niñas, niños y adolescentes que viven en ambientes de riesgo psicosocial.

La expresión “ambientes de riesgo” se refiere a aquellos ambientes en que la continuidad de la vida se encuentra amenazada, y las tareas fundamentales para la constitución de la subjetividad humana (la experiencia de ser sostenido/a, la adaptación de los adultos a las necesidades de los chicos, la presentación del mundo y sus objetos, la experiencia de ser reconocido/a) se encuentran resquebrajadas.

En todas las sesiones, la modalidad fue la de poner en común conocimientos, experiencias, reflexiones y miradas a partir de consignas disparadoras. No hubo ponencias iniciales, sino intercambios y reflexiones inspirados directamente en la práctica de campo, a modo de ejercer una especie de hermenéutica de múltiples vías frente al desafío de comprender las cuestiones fundamentales que presentan niños y jóvenes en el mundo contemporáneo.

El texto que sigue busca evidenciar algo de lo que les sucede a los chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial que tienen la opción de acceder a un aprendizaje musical, y también a los que los acompañan, más específicamente sus docentes de música. A los efectos de ordenar las ideas compartidas, se dividió la presentación del texto en distintos tópicos, pero, si bien se juegan allí aspectos diferentes entre chicos y profesionales, tales aspectos están tan estrechamente entramados, que la división resulta algo artificial, so riesgo de instancias de reiteraciones.

Entre las principales claves del debate surgieron las siguientes:

- La tarea que se impone es la de “descolonizar” las pedagogías y metodologías musicales --y de la enseñanza del arte en general--, y la de construir juntos con los niños y jóvenes de cada contexto particular nuevos caminos de aprendizaje y de hacer música y arte.

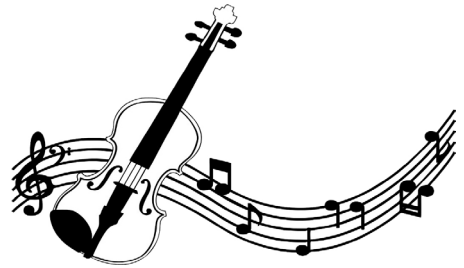
- En contextos de riesgo psicosocial más aún que en cualquier otro ámbito, no hay aprendizaje posible sin reconocimiento a priori de las competencias del aprendiz y la creación de un vínculo de confianza: lo verdaderamente fundante es el vínculo, y el deseo es el motor. Por lo tanto, el docente debe priorizar la calidad de la presencia sobre la transmisión de su saber. Es lo genuino de la presencia que abre la vía de posibilidad del aprendizaje y que garantiza su continuidad y su éxito.

Con las consideraciones reseñadas a continuación no se pretende agotar una temática de por sí muy amplia y compleja, sino abrir un proceso de reflexión que podrá ser prolongado mediante la actividad cotidiana y futuras iniciativas de debate.

El aprendizaje musical de chicos y jóvenes que viven en ambientes de riesgo

Principales consideraciones que surgieron del intercambio de experiencias y prácticas sobre diferentes abordajes de la educación musical que contribuyen a la comprensión del proceso de maduración de niños y jóvenes en el mundo contemporáneo

Enseñar la música en ambientes de riesgo



Desconstruir viejas “verdades”

La música siempre fue de todos, y así fue en todos los pueblos porque no hay humanidad sin arte. Sin embargo, en Occidente el arte se constituyó en un saber alienado y con una alta carga de intelectualidad que tiende a separar el arte de la cotidianeidad del vivir y del convivir.

En consonancia con esta afirmación de varios docentes, el debate evidenció que, en ambientes de riesgo, los desafíos que la educación musical debe enfrentar en los días de hoy colocan a los docentes en situación de tener que desconstruir las pedagogías y metodologías musicales tradicionales, ya que éstas, arrastrando dentro de sí concepciones del proyecto civilizatorio, olvidan o desconocen características específicas de cómo se construye el conocimiento y cómo se manifiesta el arte en otros contextos psicosociales y culturales.

Las pedagogías y metodologías musicales dan por sentado un sujeto constituido, olvidando que, antes, mucho más que la tarea infértil de tener que pertenecerse a sí mismos, los sujetos realizan un gran esfuerzo para poder pertenecer a los contextos y ambientes de vida que transitan, e inclusive a las relaciones que forjan.

La tarea que se impone entonces es la de “descolonizar” las pedagogías y metodologías musicales --y de la enseñanza del arte en general--, y la de construir juntos con los niños y jóvenes de cada contexto particular nuevos caminos de aprendizaje y de hacer música y arte.

“Tengo que enseñar como no aprendí”

Una de las docentes citó la frase de María Fux: “Tengo que enseñar cómo no aprendí.” Estableció las reverberancias con las artes plásticas para vislumbrar un diálogo: la necesidad de recuperar un lenguaje anterior al simbólico-representacional, que tiene que ver con la liberación del gesto genuino y espontáneo. “Hay que desempañar el vidrio para volver a lo genuino y esencial”, dijo.

Comentó sobre sus propias dificultades en relación a ese desarrollo, que incluye estados de angustia, en eso que sería recuperar aquello que se aproxima con la definición del término folklore por Atahualpa Yupanqui: “es lo que el Pueblo tiene sin que se lo enseñe.”

En una metodología posible a partir de esto, e inspirándose en lo que viene desarrollando en Casa Rafael, colocó que hay pocos espacios para explorar lo que uno no tiene, aquello que se construye desde la falta y desde las fallas.

Del conservatorio de música al taller de música en ambientes de riesgo

La mayoría de los docentes de música presentes provenía de estructuras de aprendizaje adquiridas en el mundo académico, según las cuales tocar de 4 a 8 horas diarias --gran parte de ellas a solas con el instrumento-- es un buen ritmo de entrenamiento y una necesaria disciplina para alcanzar algún resultado.

En contraste, en ambientes de riesgo, la práctica suele ser de escasa duración--entre 10 a 40 minutos por semana--, generalmente en un espacio de taller, con la participación de varios alumnos por turno y posibles irrupciones de chicos ajenos a la actividad que buscan atención y molestan. En el mejor de los casos, y si se dispone de un instrumento y de algo de espacio para ensayar, el alumno prolonga la clase con tiempos de trabajo propios de variadas duraciones.

En su mayoría las clases proporcionadas por una academia o una escuela de música y/o por un profesor particular son pagas y con horario obligatorio fijo. En contraste, en entidades que atienden a chicos en ambientes de riesgo, las clases suelen ser gratuitas, y en algunas organizaciones sociales - sin obviar cuestiones claves como las nociones de disciplina y continuidad en la práctica -, el aprendiz se beneficia con cierta flexibilidad en cuanto a los tiempos de duración y modos de aprendizaje. En un espacio como Casa Rafael - que no educa desde un supuesto arte, sino POR el arte - el énfasis está puesto en promover el apego a la formación musical (y otras disciplinas artísticas) desde el ayudar al surgimiento del gesto propio y el reconocimiento de las competencias propias, el disfrute de la experiencia, y la espontaneidad del aprendiz, antes que colocar énfasis en los tiempos de trabajo y la memorización.

El estar ahí en el tiempo y la calidad de la presencia

Un docente observó que, en ambientes de riesgo, es común que los docentes encuentren chicos con una fabulosa capacidad artística, pero con menos de una hora semanal de clase, frente a 23 horas de un entorno hostil que muchas veces “tapa” las ganas internas, es difícil para estos chicos estar en contacto con su potencial artístico y sostener en el tiempo un proceso de aprendizaje que les permita desarrollarlo y disfrutarlo.

Ya que “lo verdaderamente fundante es el vínculo, y el gesto auténtico es el motor”, una respuesta para el docente consiste entonces en dar la prioridad a la calidad de la presencia. Al hacerlo, debe también prestar atención a qué chicos vienen a la clase, no desde la obligación, sino desde el deseo o simplemente la curiosidad. Ellos pueden ejercer así la posibilidad de hacer emerger un gesto espontáneo y verdadero, que cuestiona la tradicional dinámica de relación docente/alumno.

Un docente señaló que para llegar a entrar en comunicación con el chico, suele suceder que el docente tenga que igualar el tono emocional del chico, ya que sin esta actitud empática, uno no existe para ese otro. En síntesis: a) hay que lograr que el chico tenga ganas de venir a la clase y que lo haga dejando de lado algo de su entorno; b) uno tiene que estar ahí y generar un estado de ánimo que iguale --en caso de entusiasmo--, o mejore --en caso de desánimo, pérdida, etc.-- el estado emocional del chico; y c) para lograr esto hay que ser riguroso con el poder estar atento al tiempo presente, observar los detalles, la afinidad y la calidad de la comunicación. De ello se pueden deducir las finalidades o metas alcanzadas y obtener, además, límites del trabajo ceñidos a las circunstancias específicas de cada chico.

Enfoques y metodologías docentes

Una docente explicó que su posicionamiento es que no hay “una” metodología, sino varias posibles, dado que en ambientes de riesgo como en el “Barrio Chino” de La Boca y las villas de emergencia, no estamos frente a una realidad unívoca, sino que estamos frente a modos de subjetivación diferentes y superpuestos: migraciones de lugares y culturas diferentes, pobreza, diferentes recursos y diferentes maneras de organizar el mundo, etc. Entonces, la metodología debe contemplar al otro con todas estas posibles diferencias. Por eso mismo, las metodologías precisan ser “descolonizadas”, y conviene valorizar la tarea de aquello que implica “acompañar”.

En las organizaciones que atienden a chicos provenientes de ambientes de riesgo, son colocados en jaque diferentes dimensiones que estructuran la educación formal, tales como la constancia, la regularidad, la estabilidad, contextos de apoyo desde la sociedad y/o familia, refuerzos de aprendizajes con ejercicios para estudiar en casa, y hasta espacios adecuados de trabajo. En general, nada de esto se da en contextos vulnerables, por lo que las adaptaciones constantes que tiene que realizar el docente vienen frecuentemente precedidas de múltiples experiencias frustrantes o tensionantes.

Un docente observó que el principal desafío que se presenta es precisamente el de poder acompañar. El conocimiento y la formación recibida como profesor –que son prioritarios en un contexto de educación formal- “casi quedan de lado, y la exigencia es la de ser antes de todo un ser humano que va casi de igual a igual con el alumno”.

No se trata meramente de pasar contenidos y desarrollar habilidades que el alumno deberá entrenar y repetir tanto cuanto pueda, cuestión que una participante expresó diciendo que la prioridad “no es la de llenar la cabeza de los chicos con conocimientos, sino más bien la de incentivarlos a dejar emerger y fluir algo de su ser profundo: nos interesa el ser del chico. Más allá de su contexto económico, social y familiar, lo importante es estar ahí, al lado de él, para incentivar su confianza en sus propios recursos y su capacidad de hacer surgir sus propios gestos”. En el caso de Casa Rafael, justamente es por esa cuestión que se ha elegido la “educación por el arte” como enfoque pedagógico, en el que el docente se ve en la situación de acompañar al chico en una dinámica más horizontal que vertical, como un compañero de aventuras, y también de recurrir a una modalidad lúdica, afín al modo de aprendizaje que cada chico requiera.

Una psicóloga evocó la necesidad de “permitir a cada instrumento/persona tocar a su modo, lo mejor que pueda” y de “acercar cada chico a sí mismo como instrumento capaz de sonar con los demás”. Resaltó que ello implica trabajar con lo más vulnerable, no sólo del chico, sino de uno mismo, siendo capaces de la escucha de uno mismo y del otro, de cuestionamiento permanente y de trabajo en equipo. El ser cuidados nos permite atravesar la propia vulnerabilidad en tanto experiencia, y no vivir tal vulnerabilidad apenas como el padecimiento de una falta o simplemente como reflejo de un impedimento, o como oponiéndose a ella, creando un sistema defensivo que deja al chico individualista.

Un docente definió su práctica de enseñanza en Casa Rafael como un trabajo de campo 100%. Levantó la cuestión del esfuerzo que implica llevar a cabo una metodología musical que precisa de múltiples adaptaciones y renovaciones. Entre otras cosas, porque en los contextos de vulnerabilidad, el profesor tiene que trabajar con los prejuicios de los profesores y de los alumnos. Además, nunca se sabe hasta dónde entrar en la conflictiva de los alumnos.

Un docente insistió en que hay que reconocer y aceptar que la formación recibida por los profesores no es plenamente transferible a los alumnos.

Otra docente manifestó que la metodología debería tocar puntos de potencia de unos y otros, poniéndonos a los profesores a disposición de los chicos, con nuestros saberes y nuestras ignorancias. “Es cierto que los docentes se frustran, pero los chicos crecen. Y en todo caso, las trayectorias vitales de los chicos van más allá de cualquier pedagogía.”

Varios docentes observaron que la asistencia irregular-espontánea de los alumnos obliga a vivir cada momento de aprendizaje en sí mismo. Inclusive, el ambiente de trabajo es ruidoso, pues suele haber varios talleres aconteciendo al mismo tiempo en un mismo espacio. Por lo tanto, el aprendizaje musical se da fundamentalmente por imitación y repetición, que para el alumno incluye un procesamiento considerable de diferentes modalidades de memoria, y para el docente también implica estimular la capacidad de imitación de los alumnos antes

siquiera que su capacidad de escucha.

Uno de los tantos desafíos es el de generar algún tipo de registro musical, ya que, si los alumnos se llevan la partitura o el cuaderno de música a sus casas para hacer ejercicios o practicar, los suelen perder.

Una docente subrayó la importancia de compartir la experiencia de la enseñanza en lo que se refiere a los tantos vértices que nos ofrece la experiencia de estar y caminar en recorridos inseguros. Identificó tres momentos fundamentales: el momento espontáneo, el momento de sistematización y el del ensamble. Y agregó: “Es un ensayo y error todo el tiempo”.

Superar los prejuicios

Por todo lo anterior, el debate evidenció que es fundamental no entramparse en la limitación impuesta en cuanto al alcance de la enseñanza, es decir, no caer en el prejuicio de lo que, para los chicos que provienen de ambientes de riesgo o para estas condiciones de docencia, “es suficiente”. En esto, el docente se ve confrontado al límite de sí mismo, allí donde el docente reproduce y confirma el “trauma” o la dificultad versus la posibilidad de apostar alto como una demostración de respeto y afecto, que le permite al chico superar sus propias creencias sobre hasta dónde podría pretender llegar.

Asimismo es crucial que el docente y la organización que ofrecen sus servicios a chicos que habitan en ambientes de riesgo estén atentos a no estigmatizar a los chicos y/o sus comunidades de pertenencia, abierta o sutilmente, directa o indirectamente.

Una participante llamó la atención a la manera como le ponemos nombres a las cosas, porque pueden llevarnos no solo a confusiones, sino también a desconsiderar que el problema del otro es el mismo que el de uno o muy parecido al de uno, y hasta a volvernos incapaces de empatizar con el dolor del otro.

La figura del adulto

Otra cuestión que levantó un docente es la figura del adulto. ¿Qué es ser adulto para estos chicos? ¿Cuál es esa referencia? Adulto es el que contiene, pero también el que dice lo que hay que hacer, y esto es muy difícil de aceptar y procesar para estos chicos, a partir de las vivencias complicadas que atraviesan en los ambientes en que viven

En el juego espontáneo, cuando el gesto es liberado, independientemente del ambiente de riesgo, los chicos tienden a pegarle al adulto alcanzándolo en la cabeza. Se supone que eso es debido a las reglas y la mirada aprobatoria-desaprobatoria que provienen de los adultos, al peso del habla y de la mirada del adulto que el niño tiene que soportar. Estas tensiones afectivas son constituidoras de las relaciones asimétricas, tan valiosas para la conquista del mundo externo. Por eso, lo terrible es cuando no hay miradas de los adultos, y la peor violencia es la indiferencia.

Cuando se es capaz de poner en juego junto al niño lo trágico de la vida (la discontinuidad, la intemperie, la inestabilidad, ser abandonados, etc.), el niño nos encuentra, y el adulto pasa a ser confiable, y la precariedad de lo que el niño tenga que atravesar, más soportable.

¿Hasta qué punto meterse en la problemática de los chicos?

Varios docentes manifestaron su duda de ¿hasta qué punto meterse en la problemática de los chicos y ocupar un lugar de arbitraje en peleas y ¿cómo interfiere eso en la enseñanza de música?

Una docente manifestó que a veces el arte es descanso de tales problemáticas y opinó que los profesores deberían estar liberados tanto como se pueda de un rol ajeno a la docencia de la música.

En el caso de Casa Rafael, cuando hay situaciones muy conflictivas, los profesores pueden contar con la ayuda de psicólogos. Por lo demás, las angustias que los chicos alcanzan a explicitar suelen ser contribuciones valiosas al proceso de acompañamiento. Por ejemplo, frente a la angustia de una niña de siete años que no podía controlar su excitación sexual, la profesora de música le sugirió que “esas cosas se hacen en privado”. A lo cual, la niña le preguntó: “¿qué es privado?”. Ejemplo de interculturalidad y de la necesidad de desconstruir las nociones relativas de la cultura dominante, la niña consiguió descolocar a su profesora, para poder ser encontrada en su verdadera condición de posibilidad de organizar el mundo.

Trabajar en equipo

Lo anterior hizo resaltar la importancia de la existencia de equipos pluridisciplinarios y de un trabajo que se apoye en y valore la diversidad de los recursos humanos. En la medida en que haya coherencia en lo que se comparte con los chicos a través de la convivencia, dicha diversidad es esencial para permitirle a los chicos la manifestación de sus personalidades y necesidades tan diferentes, así también como la posibilidad de encontrar a alguien y confiar en alguien.

Una docente amplió la cuestión del acompañar al equipo de trabajo, señalando la importancia de acompañarse entre los profesionales.

En este mismo sentido, una participante resaltó la necesidad de establecer diálogo con otras entidades que lidien con problemáticas semejantes, para profundizar en la comprensión de ese “algo” que sucede cuando se aprende en circunstancias difíciles u hostiles.

Enseñanza recíproca

Una docente colocó que uno, como profesor, suele aprender más de lo que puede darle a los chicos. Esa es una experiencia fundante en ser alguien frente a los chicos. “*Los chicos rompen tus esquemas, te formas como ser humano*”.

Chicos provenientes de ambientes de riesgo aprendiendo música



¿Será que los chicos tienen interés en hacer un aprendizaje musical?

Una participante del mundo académico sugirió pensar a partir de “intereses” de los chicos, pero un joven profesor que hizo el proceso de aprendizaje de la música viviendo en situaciones de adversidad refutó el comentario, explicando que la educación centrada en intereses es un fracaso cuando dejamos de lado los problemas psicosociales que atraviesan los chicos y sus comunidades. “Qué interés pueden tener los chicos cuando, frente a condiciones de violencia, no se puede garantizar un futuro? Los chicos no tienen intereses. Los únicos intereses que pueden tener los chicos son las redes sociales, un celular...”

Refiriéndose a su propia trayectoria, afirmó que lo que hacen los chicos es “batallar contra la tristeza y el dolor”. En el mismo sentido, una de las docentes de música enunció: “El problema fundamental que tenemos es el sufrimiento de los chicos”.

El joven planteó el interrogante: “¿hasta qué punto (desde el punto de vista del chico) puedo llegar a alguien que puede/quiere ayudarme?”

“Acompañar es EL método” dijo. Es decir, los chicos no tienen “interés” en aprender música. Es el acompañamiento de un otro que permite que otros objetos del mundo, como la música, sean presentados y pasibles entonces sí, de ser incursionados.

Como profesor de música de Casa Rafael y también como ex-alumno durante unos 9 años, el mismo joven afirmó que si no hubiera tenido la posibilidad de ser acompañado por los profesores de la Fundación, no le hubiera sido posible haber querido ser músico. Hay algo anterior al interés y al querer, al deseo. Eso que surge cuando uno es acompañado.

Sin vínculos genuinos, no hay ayuda

Todos los participantes coincidieron en que es decisiva la calidad, o mejor dicho la autenticidad del vínculo que se va tejiendo entre el aprendiz musical y el profesor. Ello es cierto en cualquier contexto, pero adquiere absoluta prioridad si el aprendiz proviene de ambientes de riesgo y vulnerabilidad, a quienes le resulta difícil aferrarse a algo seguro y confiar en un otro.

Una de las participantes con experiencia de trabajo con la discapacidad, dijo: “Ante las dificultades queremos más recetas, pero al mismo tiempo sabemos que ese NO es el modo de proceder en relación a la conformación de vínculos verdaderos, de acompañar, de estar presente y de propiciar lo espontáneo.”

En la relación con el aprendiz, si uno no es genuino e inclusive si uno no es capaz de reconocer sus propios límites, el vínculo humano será frágil, y la desconfianza estará presente, sea que eso pueda expresarse o no, directa o indirectamente. Y será inevitable que la calidad del proceso de aprendizaje y sus efectos se vean afectados.

Además, lo que se logra en el vínculo va a permanecer en el tiempo... o no. Ello en función de distintas circunstancias que hacen a la vida del aprendiz, o del docente, o que afectan al vínculo entre ambos, e inclusive de situaciones que hacen a la capacidad de la entidad social de proporcionar su servicio.

Superar negaciones e inhibiciones

Qué es ese “no poder” que expresan la mayoría de los chicos que provienen de ambientes de riesgo y vulnerabilidad? ¿Por qué será que hay chicos que dicen que “no pueden” tocar un instrumento, cuando de hecho sí les sale?

El debate evidenció que ello tiene que ver con las dificultades relativas a pertenecer y pertenecerse, y con las conquistas relativas a la constitución del sí mismo que a veces se realizan, pero que luego, dado los ambientes de riesgo, se pierden, se caen. Por otro lado, es una manera que tienen los chicos de expresar eso que la cultura occidental muestra en el arte, que es una producción basada en la exigencia, y mucho menos en el compartir comunitariamente.

En esta otra manera de enseñar música que incluye la interculturalidad, para que se dé el aprendizaje artístico y sostenerlo en el tiempo, los chicos tienen que superar una serie de obstáculos e inhibiciones tales como:

- La mirada institucionalizada;
- El juicio y la opinión: propios y de terceros;
- La censura: mirada “revertida”;
- Que lo miren demasiado a uno;
- La pretensión y exigencias de uno mismo;
- El “ego”: querer destacarse por sobre los otros
- Los mandatos: querer responder a lo que se espera de mí;
- El “antes”: todo lo que implica desarrollar habilidades y preparar una música para tocarla frente a otros.

Convivir con el otro

La convivencia entre chicos o jóvenes de la misma edad no siempre es fácil. En las instituciones que trabajan con chicos provenientes de ambientes de riesgo es común que

chicos de diferentes edades e intereses, niveles educativos, origen cultural, diferentes capacidades de sostener consignas de trabajo en tiempo y escucha, deban convivir dentro de un mismo espacio de taller, por lo que la docencia presenta complejos desafíos. De alguna manera, estos desafíos nos emparentan con la educación inicial y de primaria que se lleva a cabo en zonas rurales.

Al mismo tiempo, esta modalidad de convivencia también confronta a los chicos con ciertas dificultades en el aprendizaje, aun cuando su experiencia de vida les permite vivenciar la situación con naturalidad: en efecto, en su espacio de vida suelen convivir con grupos importantes de personas de muy diversas edades en situaciones en las que la noción de privacidad tiene escasa vigencia. Se podría afirmar que el registro fundamental donde acontece el chico tiende a ser comunitario (aunque resquebrajado) antes que individual. La constitución de la propia subjetividad y la manera de organizar el mundo es completamente diferente a los chicos de clase media.

Un docente preguntó: ¿Cómo lograr la convivencia con chicos tan diferentes entre sí, en función de las dificultades que tienen para aprender? En los chicos de corta edad, la mente es “explosiva”, y el acompañamiento de adolescentes con problemáticas complejas es muy demandante.

Además, en un espacio grupal, siempre surgen dos grandes desafíos:

- Darle lugar al “otro”, y
- Darle el lugar a “todos” en función de las dificultades para aprender que tienen.

La respuesta es que no hay recetas, sino solidaridad y predisposición del docente a:

- Escuchar y observar con empatía y respeto;
- Graduar las dificultades e inclusive ofrecer en paralelo propuestas diferenciadas susceptibles de responder a distintos grados de avance y modos de acceso al conocimiento;
- Valorar y hacer valorar la diversidad;
- Evitar todo mensaje directo o indirecto de meritocracia;
- Tener en cuenta la destructividad: no como algo negativo, sino como señal de búsqueda de un espacio o de un otro en el que confiar y hacer contacto.

El caos y la destructividad

Un docente planteó: ¿Cómo establecer y conformar los vínculos cuando sobreviene el caos?

El caos, la destructividad y la desorganización son acciones muy presentes en los chicos que viven en ambientes de riesgo, y, en distintos grados, siempre afloran o estallan en los espacios de taller. El caos suele manifestar la ansiedad que precede al gesto creativo; la destrucción suele conllevar una cierta desesperación por encontrar a alguien en algún lugar y/o por buscar sentir que lo que se vive sea más real. La desorganización es una defensa frente a la imposibilidad de tener un gesto propio frente a los otros y en la conquista de la realidad externa.

Los chicos suelen señalar la búsqueda del lugar propio con relación al otro. También es común que la mirada de los adultos coercione al chico a ocultar la vergüenza que siente de reconocer que no sabe, frente a otros (a veces de menos edad) que demuestran saber o querer saber, lo que lleva a crear lagunas y perjudicar el aprendizaje.

En casos extremos, el caos, la destructividad y la desorganización constituyen un mero impedimento a cualquier proceso de aprendizaje, y lo máximo que logran algunos chicos es “picotear” al paso momentos de aprendizaje en los que entrevén algo de su capacidad de adquirir conocimientos, sin lograr superar las dinámicas conflictivas que necesitan expresar. Es que, claramente, la búsqueda de un otro en quien confiar y apoyarse en él antecede toda posibilidad de aprendizaje.

Como señalado anteriormente, en general los docentes tienden a no querer lidiar con el caos, la destructividad y la desorganización, evitándolos y considerándolos indeseables en el proceso educativo. Se desconsidera la dimensión del gesto y de la acción de los chicos cuando tal dimensión se libera hacia la espontaneidad y desafiando lo establecido. Uno de los mayores retos de la creatividad. El acto creativo y espontáneo hace que lo establecido tenga que reposicionarse. Por difícil que sea, el docente no puede perder de vista que en el caos también pueden aparecer aristas por aprovechar para revertir la dinámica negativa: por ejemplo, haciendo “bardo” se aprende a sonar, a liberar el sonido.

Varios participantes señalaron que al docente (idealmente apoyado en un equipo pluridisciplinario) le toca lograr el delicado y muchas veces improbable equilibrio entre limitar la explosión y el impacto de la explosión sobre su propio autor y los demás participantes en el taller, y ayudar al chico a redireccionar la energía puesta en la explosión hacia la formación y la producción artísticas, y, por la tanto, hacia la afirmación de su ser frente a los otros, que será la posibilidad de colocar en marcha las cuestiones fundamentales que hacen a su vivir, y, consecuentemente, alimentar futuros intentos y progresos.

Frustración y motivación

No hay proceso de aprendizaje que no lo exponga a uno frente a la frustración y no coloque en jaque a la motivación. Especialmente en el aprendizaje de la música, que, aparte de movilizar profundos y variados recursos íntimos de la persona, requiere adquirir el conocimiento y desarrollar múltiples habilidades alrededor de un instrumento, haciendo que uno se confronte con diferentes niveles de complejidad, con conformar un lenguaje y una escritura nuevos, con desarrollar la audiopercepción y con aceptar los tiempos que requiere el proceso de musicalización, además de tener que enfrentar la exposición frente a los otros en el momento de la ejecución.

En contextos en que se prioriza el desarrollo de la persona sobre la adquisición del conocimiento, y de acceder a la experiencia de hacer música desde el inicio del aprendizaje, esa tensión resulta ser menor que en contextos académicos, aferrados a la excelencia del resultado por alcanzar.

En la educación y entrenamientos estructurados a partir de la consecución de metas, la

frustración y la motivación cumplen un papel importante, y entonces ambas instancias son contempladas en los procesos de aprendizaje. Desde la perspectiva del aprendizaje musical realizado con chicos en ambientes de riesgo, en quienes el apelo mayor es encontrar a alguien en algún lugar, no hay objetivos ni metas que puedan colocarse por delante de responderle al chico con autenticidad, empatía, respeto, y de crear las condiciones para poder acompañarlo. Esto revierte la manera de educar tal como suele acontecer en la educación formal.

Motivación y frustración son categorías entonces que merecen ser redescritas y/o reformuladas.

Desde esta otra perspectiva, lo que llamamos frustración suele ser sed de que algo significativo suceda o pueda ser comunicado. Lo que llamamos motivación es sed de encuentro con un otro y de pedido de ayuda para poder ponerse en marcha... Ese es el sentido de la frase de los chicos cuando pronuncian: “no me sale”, cuando, sin embargo, están ya tocando una melodía.

Metas, objetivos y contenidos colocados y diseñados a priori del encuentro docentes-chicos son una característica de la educación de la civilización moderna industrializada, que estos chicos en ambientes de riesgo nos ayudan a desconstruir. En situación de vulnerabilidad, el objetivo, la meta, el futuro, es poder contemplar si el día de mañana saldrá el sol. Que se pueda sentir que en el día de mañana más o menos todo va a tener la continuidad de lo que estamos viviendo hoy...

Para una docente, “lo que buscan los chicos es expresarse, pero, sin ser acompañados, eso no es posible. Desde esta perspectiva, ser profesor no es ser más, sino ser par.” Ser par aquí no significa que el docente deba colocarse con los chicos en un falso plano de simetría, sino de invitar al docente a crear las condiciones de abertura para que los gestos espontáneos del chico y su creatividad puedan surgir, así también como alcanzar la comunicación significativa del chico. El ser par remite a una condición de encuentro que se emparenta con la amistad, solo que especializada, para que el aprendizaje del chico sea posible, pudiendo responder a la necesidad del chico de ser un referente, y, siendo asimétrica, permitirle al chico la experiencia de sentirse cuidado.

¿Qué es lo que te da seguridad para expresarte musicalmente?

Hicimos esta pregunta a los jóvenes músicos presentes, quienes respondieron:

- La libertad;
- Un ambiente adecuado / no hostil;
- Tocar en ensamble con otros músicos / amigos;
- Ensayar;
- Lograr pertenencia de lo que estoy tocando / estudio;
- Lo que compongo yo o con los otros;
- Que tenga sentido;
- Que me dé placer, que me guste;
- Que no sea opinable;

- La continuidad, que puede ser desde tener la misma silla o de pasar la resina sobre el arco, a encontrarme con los mismos compañeros en el mismo horario;
- La energía del contacto con los otros;
- Darse fuerza entre todos;
- Conocer bien el instrumento / habitar el instrumento / probarlo antes de tocar.

El espacio de taller

Refiriéndose al desafío que representa enseñar y aprender en un espacio expuesto desde el punto de vista ambiental, como el de Casa Rafael, que ofrece un espacio único dividido con paneles, una participante colocó a modo de interrogante, si --por su similitud al ambiente en que viven los chicos en que diferentes situaciones suceden al mismo tiempo -- este modo de organización del ambiente de trabajo de CR no haría eco en los chicos en lo que se refiere a maneras de organizar el mundo y de realizar aprendizajes que les resultan más familiares y accesibles que las formales.

El rol de la improvisación

Varios de los presentes señalaron que la improvisación ayuda en la convivencia y en la adquisición del sentimiento de poder hacer música y exponerse, así también como en la capacidad de escuchar.

En entidades como Casa Rafael, se valora mucho este camino, pues, además de fomentar la creatividad, la posibilidad de desarrollar un gesto propio y la libertad, propicia la realización del si-mismo. En efecto, al alejar al aprendiz de un tipo de enseñanza basada en la intelectualidad y en la sobre-exigencia técnica de la ejecución, la improvisación lo acerca a su capacidad de confiar en sí mismo y de comunicar libremente al otro algo de su ser, o simplemente algo de su estado de ánimo del momento. A su vez, la improvisación estimula las ganas de aprender ya que rápidamente el aprendiz se da cuenta que necesita adquirir más conocimientos para llegar al resultado que espera.

El instrumento de música

Hay un inmenso paso por dar entre escuchar y hacer sonar el instrumento. El atravesamiento de ese desafío es el que permite adquirir confianza. Ello implica superar el sentimiento de frustración que dispara el desafío de lograr que el instrumento suene como uno anhela que sea, y aceptar el sufrimiento moral y físico provocado por el cuerpo a cuerpo con el instrumento.

Con el instrumento se juega además a algo que tiene que ver con el sentimiento de pertenencia y hasta el sentimiento de identidad. En efecto, en entidades sociales en las que se les prestan a los chicos los instrumentos a fin de permitirles practicar entre las clases, se observa cómo los chicos muestran lo significativo que es para ellos el “tener” un instrumento, el poder ir y venir en la calle con el mismo a la vista de todos, y el poder hablar de “mi”

instrumento, aunque tengan claro que se trata de un simple préstamo y no de una donación definitiva.

El préstamo (sobre todo si, como es el caso en entidades como Casa Rafael, da lugar a la firma por el chico de un convenio que remarca su potencial y lo identifica como protagonista central del proceso) comunica al aprendiz un mensaje que lo identifica personal e individualmente, mientras en el taller, él mismo y el instrumento al que puede tener acceso son parte de un colectivo, y todo es de todos: tiempo, espacio e instrumentos.

Ofrecer opciones atractivas para consolidar el aprendizaje, el reconocimiento de sí mismos y el surgimiento de un gesto propio

Para que el alumno interesado pueda consolidar su aprendizaje, Casa Rafael y algunas otras entidades sociales facilitan el acceso a clases particulares. Sumado al préstamo del instrumento, la clase particular le da al chico una señal inequívoca de que los profesores lo reconocieron, que apuestan a su potencial y a su capacidad de sostener un proceso de aprendizaje.

Si bien se busca proponer clases particulares a los chicos con mayores cualidades, en algunos casos, lo que motiva el ofrecimiento es el alto nivel de motivación del alumno, aunque el potencial no aparente estar a la altura de la motivación.

La otra estrategia consiste en ofrecerle a ciertos chicos la posibilidad de integrar una orquesta, o de que puedan acceder a la misma cuando se sientan capaces. En realidad, ambas iniciativas dependen una de otra y son absolutamente complementarias.

En todas las entidades sociales se observa que, para los chicos, la participación en una orquesta, ante la perspectiva de tocar tarde o temprano en espacios públicos, suele ser muy atractiva. Ahí se juega nuevamente algo del orden de lo comunitario. Pero sobretodo se juega algo del reconocimiento que se ve especialmente consolidado en los chicos –y muchas veces en adultos cercanos a ellos—en ocasión de los conciertos públicos.

Llegar a tocar públicamente como parte de la orquesta y recibir una devolución positiva por parte del público hace que el chico se ubique de modo más seguro en su vida y frente a los demás, y en algunos casos, hasta entrever algún futuro como artista.

La solidaridad y el apoyo mutuo

Una profesional insistió sobre la importancia de la calidad de los vínculos que se van tejiendo entre los chicos. Puso el acento sobre el efecto contagioso del entusiasmo de uno sobre otro para ingresar al aprendizaje de la música, para ir con regularidad a la clase de música, para practicar luego juntos, y en general mantener firme el norte del aprendizaje. También el éxito de los conciertos públicos tiene ese efecto de promover entre los chicos las ganas de seguir tocando juntos y de apoyarse mutuamente para estar a la altura del desafío.

En Casa Rafael, al chico que logró avanzar en su aprendizaje, se lo invita a atreverse en el

tiempo a enseñar a otro (menor de edad o adulto de su elección) lo que él logró aprender: ello como manera de profundizar su propio conocimiento, y también de aprender a transmitir el saber adquirido, además de incentivarlo a hacer un gesto solidario.

Salir del ghetto cultural

En cuanto a Casa Rafael, su pedagogía incluye el acceso gratuito de los chicos que van a sus talleres, a espacios y eventos culturales en la Ciudad de Buenos Aires. Esto es pensado a los efectos de incentivarlos a salir de las fronteras físicas, simbólicas y culturales de su barrio, que tienden a no cruzar, y de permitirles así ampliar sus horizontes y enriquecerse con experiencias culturales distintas de las que suelen estar a su alcance.

El factor tiempo

Para ciertas personas expuestas a la incertidumbre permanente, que tienden a vivir en el presente, obviando la memoria de un pasado angustiante y la proyección hacia un futuro incierto, lo que más vale no es tanto el tiempo propio, sino el que se constituye con el otro que acompaña. Es así como, más allá del tiempo que un chico en ambientes de riesgo dedicará a su aprendizaje musical y sostendrá en su proceso de formación artística, son las organizaciones sociales o ciertos referentes los que tienen la misión de ofrecerles garantías de permanencia: son en definitiva ellos los garantes de dos cosas tan claves pero a la vez tan elusivas como la previsibilidad y la memoria.

¿Valía la pena?

Una docente definió la música en general como una oportunidad para simbolizar los aspectos dolientes y las vicisitudes de la vida: “la música es sanadora y promotora de resiliencia por se: con ella hacemos la vida soportable”.

Un joven músico dijo: “Cuando se despierta la música en uno, se abren “mundos”. Y agregó: A la libertad nadie te la saca: se puede enfrentar un público gracias a una seguridad que no viene de la censura. Otro dijo: “siempre quise ser músico, y ahora tengo muchos proyectos.”

Una participante revalorizó que, gracias a iniciativas como Casa Rafael, Música Esperanza o Puentes Escolares, hay resultados: hay música y son notables los contenidos así también como los productos musicales.

Refiriéndose a ejemplos concretos, inclusive de sus propios hijos, aclaró que el aprendizaje de la música puede servirle al chico para despertar la mirada hacia muchas otras cosas y abrirle caminos de vida que no sospechaba. La gran cuestión es permitirles a los chicos la posibilidad de “usar” esas experiencias para el crecimiento y maduración.

Sobre la Música



La música como fuente de vínculo social

Una participante recordó que en las últimas décadas hubo un avasallamiento en las formas de organizar el espacio en el mundo, que llevó a que, en La Boca, los conventillos dejaran de ser espacios de encuentro. Frente al impacto del vaciamiento de la organización tradicional del espacio, ¿cómo se constituyen los chicos? Y ¿cómo se podría construir un espacio que pueda ser “espacio de encuentro”, encuentro de muchos diferentes, de heterogeneidades, de adultos y chicos? ¿Es posible recuperar esa música perdida? O ¿qué tipo de música ahora es esa?

Abolir fronteras

Una participante del Teatro Colón apuntó que, sin decisión política, el arte lírico y el repertorio musical clásico no llegan a los sectores más vulnerables de la sociedad. De ahí la necesidad de insertar de modo sistemático en la programación del Teatro Colón de la Ciudad de Buenos Aires programas didácticos abiertos de modo gratuito a dichos sectores, y el establecimiento de diálogos con escuelas, fundaciones y ONGs para lograr romper barreras simbólicas y formar nuevos públicos en relación a la música. También explicitó su preocupación en no naturalizar la vulnerabilidad social, y la necesidad de establecer diálogos con políticas y con el tercer sector.

Otra participante calificó de prioritaria la necesidad de democratizar la cultura y se refirió al trabajo realizado en este sentido por la UNA en las escuelas de los barrios: en su labor de establecer prácticas de ciudadanía en sus estudiantes de la UNA, colocó su preocupación por cómo hacer diálogos con los vecinos, con esos “otros” que no tienen garantizadas las condiciones de vida, pero que son tan próximos a todos. Su colega insistió también sobre la importancia de realizar conciertos didácticos para acercar la música a nuevos públicos, señalando que en la actualidad la UNA realiza este tipo de actividad en más de 10 escuelas, además de comedores y espacios como el de Casa Rafael. Se van sumando cada día más profesores, muchos de los cuales no se habían acercado hasta ahora por no saber cómo hacerlo, y lo hacen con mucha dedicación.

El impacto del aprendizaje del arte sobre la educación en general

Refiriéndose más particularmente a su experiencia docente en el contexto de la Casa de la Cultura de la Calle, una participante apuntó a la necesidad de profundizar el aprendizaje musical en condiciones como estas tratadas en la reunión, para poder evaluar las repercusiones que pueda tener en la educación en general.

Participación

Los participantes incluyeron las entidades y personas siguientes por orden alfabético:

- **Casa Rafael** - Mario BALBASTRO, profesor de guitarra; Inés CANEVARI, profesora de artes plásticas; Miguel CANEVARI, profesor de guitarra y director del ensamble “Alas Para Volar” de Casa Rafael; Carolina CARRILLO, profesora de cine; Miguel CORRAL, profesor de piano y de cuerdas frotadas; Rocío CREA coordinadora adjunta del taller JugArte para chicos de 4 a 6 años; Horacio CUELLO, psicólogo clínico; Guadalupe DE VEDIA, profesora de piano; Ezequiel ESPINOSA, profesor de piano; Julia FIORILO, coordinadora del taller JugArte para chicos de 4 a 6 años; Diana GIORDANO, encargada de maestranza y servicios; Rosana LEGASPI, profesora de piano y coordinadora del área de música; Samia LYAMOURI, psicóloga clínica y coordinadora del taller de Movimiento Encantado; Rita MESSINA, coordinadora adjunta del taller Movimiento Encantado; Christine PINTAT, coordinadora general; Inés Vera, profesora de artes plásticas; María Elena RAMOGNINI, profesora de contrabajo; Leandro TOLCHINSKY, profesor de cine; Lucía VALENTINI, profesora de literatura; y Fernando VILLARRUEL, profesor de violín.
- **Crear Vale La Pena** - Gonzalo GENONE, profesor de guitarra en el Programa ABC, Escuela N° 9 (La Boca).
- **Clara DELL ORO MAINI**, psicóloga, ex profesora de canto en la Casa de la Cultura de la Calle, autora de “Aprendizaje Musical y Marginalidad Social: Un recurso educativo para contrarrestar la desigualdad” (Universidad de Belgrano, 2015).
- **Música Esperanza** - Marcelo ABALOS y Nicolás AULET, profesores de música.
- **Orquesta juvenil “Alas Para Volar”, Casa Rafael** – Ezequiel Espinosa (Piano) y Miguel Canevari, director.
- **Orquesta juvenil “Los Fulanos del Asfalto”** - Nicolás AULET, director, con los siguientes músicos: Gustavo CARRIL, Jonathan DUARTE, Leandro ESCOBAR, Ezequiel MAITA, Brian PUCHETA y Nicolás TOCONAS.
- **Orquesta juvenil “Puente Sur”** - Ezequiel ESPINOSA (Bandoneón) y Cristian TELLO (cello).
- **Puentes escolares y CAINA (Centro de Atención Integral a Niños y Adolescentes)** - Nicolás AULET, profesor de música; Marina BUSSI, músico-terapeuta; Lucas FIBIGER, pasante de musicoterapia; Horacio GARCIA, profesor de música; German HEGUIS, docente; Inés HENNING, pasante de musicoterapia.
- **UNA (Universidad Nacional del Arte) | Departamento de Artes Musicales y Sonoras (DAMUS)** - Victoria GANDINI, Prosecretaria de Vinculación y Promoción Estudiantil; Guadalupe GONZALES TABOAS, coordinadora del programa DAMUS; Jessica MARTI, profesora de música.
- **UNDAV y FLACSO**- Alina CIBEA, investigadora.
- **Universidad Nacional de Avellaneda** - Karen AVENBURG, investigadora.
- **Vamos Al Colón – Formación de Nuevos Públicos** - Eugenia SCHWARTZMAN, Directora vocal.

Sobre Casa Rafael



10 años al servicio de chicos en situación de riesgo psicosocial

El arte como disparador de una transformación personal y social. Es la elección de Casa Rafael para impulsar un proceso de resiliencia en niñas, niños y adolescentes de 4 a 18 años en situación de riesgo psicosocial.

La estrategia: iniciarlos a la música, al cine y la fotografía, a la expresión literaria, a las artes plásticas y a la expresión corporal y la danza, en talleres de día gratuitos, velar sobre su inserción y su desarrollo escolar, y facilitar su acceso a eventos culturales para ampliar su horizonte cultural y social. Todo con un constante acompañamiento psicológico y social.

Desde febrero de 2006, la actividad ha alcanzado a más de 2000 chicos de La Boca, en el corazón de la ciudad de Buenos Aires, permitiéndoles consolidar su “contrato de vida”, adquirir mayor confianza en sí mismos y los demás, mayor autonomía, compromiso y sentido de responsabilidad, y mejorar su inserción escolar y social.

Las muestras públicas de sus logros artísticos – por ejemplo, en 2015-2016, en el Museo de Bellas Artes Benito Quinquela Martín, la Usina del Arte, la UMSA, el Banco Hipotecario, el Teatro Vorterix, el Niceto Plaza y Al Escenario -- contribuyen a cambiar su mirada sobre sí mismos y la de los demás sobre ellos, ayudándoles a afianzar su identidad y a proyectar un camino de vida digno y sano, acorde a sus aspiraciones y su potencial.

El Espacio ResilArte de Casa Rafael

ResilArte (literalmente resiliencia por medio del arte) ofrece a los profesionales de Casa Rafael la posibilidad de consolidar su formación y de reflexionar con profesionales de otras entidades en torno a conocimientos teóricos y temáticas relacionadas con las prácticas. De esta manera se crea una red de intercambios de experiencias y conocimientos con personas y entidades con inquietudes similares que, desde su diversidad, se complementan y enriquecen mutuamente.

Las temáticas abordadas entre 2005 y 2016 fueron las siguientes:

- 12.2005 » El concepto de resiliencia
- 10.2008 » La creatividad, camino de la resiliencia en chicos en situación de vulnerabilidad social: intercambio de abordajes y prácticas
- 04.2009 » La auto-estima: ¿Cómo incentivarla en los chicos con mayor déficit? y ¿Cómo integrar a los chicos con alto grado de dispersión en las actividades de taller y de trabajo grupal? ¿Con que situaciones concretas nos

confrontamos y como las resolvemos?

- 10.2009 » El juego en tanto estímulo a la creatividad y fuente de resiliencia.
- 04.2010 » Revertir la violencia para lograr un proceso de resiliencia.
- 11.2010 » Niñas, niños y jóvenes confrontados con miedos en la soledad: ¿Cómo ayudarlos? ¿Hasta dónde podemos?”
- 06.2011 » Niñas, niños y jóvenes confrontados al acoso o al abuso sexual: ¿cómo ayudarlos? ¿cómo manejarnos?
- 09.2011 » Violencia y maltrato infantil – Hacia un abordaje interdisciplinario: Aspectos legales y psicológicos del abuso sexual infantil”: Curso presencial de 4 semanas.
- 03.2012 » Vivenciar para comprender nuestra práctica en la Educación por el Arte.
- 08.2012 a 05.2013» Consolidar conocimientos y prácticas de acompañamiento del proceso resiliente de chicos en situación de riesgo psicosocial.

En este ciclo de 8 encuentros se abordaron las temáticas siguientes:

- (i) El marco teórico de la resiliencia, inclusive la resiliencia socio-cultural. Fuentes de resiliencia. Pilares e indicadores.
- (ii) Crecer en un mundo hostil: ser niño, resistir a la adversidad y construirse sanamente a pesar de la misma.
- (iii) Vínculos y situaciones reparadores. Reconocerse en la mirada respetuosa y reparadora de otra persona. Aprender a construir vínculos basados en la equidad, el reconocimiento de los derechos, la diferencia y el respeto por el otro, la solidaridad.
- (iv) Acompañando el sufrimiento de niños y jóvenes en situación de riesgo: alcances y límites.
- (v) Proyecto de vida. Elegir entre asumir y huir. ¿Escuela o changuita? ¿Robar? ¿Drogarse?
- (vi) Mis recursos: el juego como fuente de resiliencia.
- (vii) Las barreras visibles e invisibles. La frustración de no tener /no tener acceso a/ lo que deseo. El hijo como fuente de “yo soy y yo tengo”.
- (viii) Aprender a simbolizar: el arte para iniciar un proceso transformador, emprender el camino de la resiliencia.

- 08.2015 a 05.2013» Consolidar conocimientos y prácticas de acompañamiento del proceso resiliente de chicos en situación de riesgo psicosocial.

En este ciclo de 3 encuentros se abordaron las temáticas siguientes:

- (i) ¿Con qué finalidades y cómo trabajar la música con niños y jóvenes en situación de riesgo? Compartiendo experiencias sobre enfoques y modalidades de intervención.
- (ii) Alcances y límites de la práctica musical con niños y jóvenes en ambientes de riesgo –miradas sobre aspectos como el constituir (un espacio, tiempo, atención);

usar (un instrumento, lo que ofrece el profesor, los compañeros); el ser-estar (apertura, transformación, reconocimiento, desafíos, ilusiones, desalientos); el devenir (experiencias, exploraciones, ponerse en marcha).

(iii) Especificar, preguntar o cuestionar dificultades / impedimentos / desafíos con los que los profesores se deparan diariamente en sus actividades / ser un joven en situación de riesgo y hacer un aprendizaje musical y/o participar en una orquesta.

Publicaciones

- **“Soñar en La Boca – Literatura espontánea”**, compilación de textos y dibujos de chicos de Casa Rafael entre 2006 y 2016. Editorial Lumiere, Buenos Aires. ISBN 978-987-603-117-2. 246 pages.
- **“Consolidar conocimientos y prácticas de acompañamiento del proceso resiliente de chicos en situación de vulnerabilidad y riesgo psicosocial – Reseña de debates entre profesionales de distintas organizaciones sociales argentinas, a cargo de Christine Pintat, Presidenta de Casa Rafael, y del Dr. Walter Moure, Psicólogo Clínico - 2013”** (accesible en PDF desde la página web de Casa Rafael).
- **“Arte y resiliencia en niños en situación de riesgo psicosocial - Un estudio de sistematización de los primeros años de actividad de la Fundación Casa Rafael, 2006 a 2008”**, realizado por la Lic. María Elena Ramognini, Antropóloga Social (accesible en PDF desde la página web de Casa Rafael).



info@casarafael.org.ar

www.casarafael.org.ar

[facebook.com/Fundacióncasarafael](https://www.facebook.com/Fundacióncasarafael)

+ 54 (0)11 4362 - 1173

Carlos Calvo 378 (N° 3), CP1102, CABA, Argentina