



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Música

Cuerpos violentados, tramas vinculares sensibles y configuraciones subjetivas.

**Estrategias de intervención socio-musicales colaborativas con adolescentes
institucionalizados en casa hogar CAHOVA-SNDIF**



TESINA

por Seminario de Titulación

“Investigación Acción Participativa e intervenciones sociomusicales”

Que para obtener el título de:

Licenciatura en Etnomusicología

PRESENTAN

Julio Jesús Castellanos Hernández

Adriana Cervantes Gutiérrez

Fabiola Anheló Vargas Corona

Licenciatura en Educación Musical

PRESENTAN

Julián David Hidalgo Salazar

Jorge Alberto Rosas De Jesús,

Itzel Anahí Soriano Espinosa

ASESORA

Alejandra M. C. Cragolini

Agosto 2022

Ciudad de México



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos del colectivo

A cada uno de los jóvenes de CAHOVA, Juan, Jonathan, Kevin, Uriel, Eder, Aaron, Julio, Alexander, Salvador, Fortunato y Erick, por su disposición y su confianza, y por su potencia para generar espacios, vivencias y formas de estar con cada una y cada uno de nosotros. Sus voces y sus cuerpos están presentes en cada página de esta tesina y cada reflexión resulta del entramado de sus voces con las nuestras.

A las autoridades de Casa Hogar para Varones (CAHOVA) y del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), especialmente a Samantha Selene Hernández Estrada, Alonso García González y Jonás Loza Morales, por permitirnos desarrollar este proyecto de intervención involucrándose activamente en cada paso del proceso.

A los integrantes del colectivo “Enchúlame la bici”, Jossette Calderón Cruz, María de Lourdes Ronquillo Pérez, Sergio Iván Corona Villegas, Sinuhé David Mejía Medina y Juan de Dios Gómez Lázaro, por ayudarnos a habilitar el vínculo con los jóvenes de CAHOVA, a través del taller de reparación de bicicletas. Con su hacer y su presencia, tejieron redes.

A las y los integrantes del colectivo que conforman el seminario interdisciplinario “Investigación Acción: música, problemáticas sociales y prácticas de intervención (INACIEM)”, y su correlato, el seminario extracurricular de Titulación “Investigación-acción participativa y prácticas de intervención socio-musicales”, de la Facultad de Música. A quienes fueron parte fundamental del proceso de intervención de este proyecto desde el hacer y desde la praxis reflexiva, estudiantes de las licenciaturas y del ciclo propedéutico de Etnomusicología y Educación Musical, y que trasciende a quienes conformamos la autoría del presente proyecto de titulación. Dicho colectivo está conformado por Mayra Lizeth Bautista Díaz, Julio Jesús Castellanos Hernández, Emiliano Castrillón Mondragón, Adriana Cervantes Gutiérrez, Aydheé Tamara Fernández de la Torre, David Hernández Cruz, Julián David Hidalgo Salazar, Jorge Alberto Rosas de Jesús, Itzel Anahí Soriano Espinosa, y Fabiola Anheló Vargas Corona y las profesoras y los profesores Alejandra M.C. Cragolini, Rosa María Soliveres Buigues, Rubén Ávila Corona, Luis Ángel Serna Manríque, y Mauricio González González por brindarnos herramientas para poder avanzar durante el proceso y por su compromiso individual y colectivo en todo momento.

índice

I.	Introducción	1
II.	Hipótesis/propuesta de acción estratégica	3
III.	Objetivos	4
IV.	Metodología	4
1. Vivir la adolescencia en procesos de institucionalización		
1.1	Los jóvenes de CAHOVA	7
1.2.	Configuración de la trama vincular y procesos de comunicación	10
1.2.1	La impronta de la violencia	11
1.2.2	La ausencia de anclaje identitario	12
2. Etapa diagnóstica		14
2.1	Conociendo el espacio y al personal de CAHOVA	14
2.1.2	La percepción del espacio	15
2.2	Planificación del primer encuentro . Irrumpir el espacio y crear grupalidad sonora. La metáfora del vínculo	17
2.3	Rompiendo el silencio de la casa. Batucada de presentación	19
2.3.1	Micrófono abierto	23
2.4	Juego, narrativa, música y dibujo. El vínculo a través del encuadre comunicativo	25
2.4.1	El juego	26
2.4.2	La narrativa	27
2.4.2.1	El rap	28
2.4.2.2	El Cuento	28
2.4.3	El dibujo	29
2.4.4	Concierto	29
2.5	Conclusión del impacto del Juego, la narrativa, la música y el dibujo para la construcción del vínculo a través del encuadre comunicativo	30
2.6	Patrones de vinculación mediante agresiones en CAHOVA	30
2.7	Conclusión de la etapa diagnóstica	31
3. Sensibilización afectiva y experiencias creativas		32
3.1.	Apropiación de los espacios y la generación de impronta a través de la plástica y la narrativa	36
3.2.	Configurando tramas a través del deporte	39
3.3.	Escuchando la música de otros, re pensando y actuando el vínculo	41

4. Transformación del vínculo	46
4.1. “Enchúlame la bici” y la conformación del colectivo CAHOVA	46
4.2. Aprendizaje Colaborativo (AC)	47
5. La configuración de sí y el reposicionamiento subjetivo del colectivo	52
5.1 Exploración y ejecución de instrumentos musicales y conformación de ensambles desde la demanda de los adolescentes	54
5.1.1 Ensamble musical	55
5.1.2 Guitarra	57
5.1.3. Violín	59
5.2. Intervenciones narrativo-musicales y configuración de espacios y posicionamientos identitarios	62
5.2.1 "No lloro de miedo, lloro de coraje"	66
5.2.2 Experiencia musical	66
6. Conclusiones y reflexiones	70
6.1 Deconstrucción del papel del investigador en prácticas participativas de investigación	71
6.2 Deconstrucción del papel del educador en prácticas participativas de formación	73
6.3 Reflexiones desde el rol del Educador Musical y del Etnomusicólogo en el marco de la IAP	74
6.4 Repensando el encierro. Una analogía de la vida durante una pandemia vs la vida institucionalizada (Pandemia, institución y sociedad)	76
Bibliografía	79

I. Introducción

La presente tesina, de autoría colectiva, es resultado de un proyecto de Investigación Acción Participativa e intervención socio-musical, llevado a cabo por estudiantes de las carreras de Educación Musical y Etnomusicología de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, en conjunto con los adolescentes residentes de Casa Hogar para varones CAHOVA del SNDIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) y tiene, como objetivo principal, dar cuenta tanto de los resultados del proceso de investigación acción y de intervención, como de los devenires metodológicos y del proceso de transformación de todas las actoras y actores intervinientes.

Como anticipamos, el proyecto se inscribe en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), alternativa metodológica, epistemológica y ética de la investigación en las ciencias sociales, que plantea como premisa fundamental la generación del problema de investigación en conjunto con los agentes de la comunidad de acción, en pos de la producción de procesos de intervención colaborativa para la transformación de dichas problemáticas. A través de la alternancia de procesos diagnósticos y de intervenciones participativas, en nuestro caso, socio-musicales, se transita por diversas instancias de construcción conjunta del conocimiento y de la configuración de diversos posicionamientos subjetivos. La investigación está orientada hacia la transformación social y a la tramitación de problemáticas emergentes en las comunidades y los grupos, lográndose a través de la interacción de los saberes de todos los participantes, tanto los provenientes de la academia, como los propios del sentido común de las comunidades con las que se construye conocimiento compartido. En la IAP se trabaja y se construye desde la horizontalidad, es decir, desde la habilitación igualitaria de los saberes y voces de todas las personas participantes.

Como señalamos al comienzo, en el presente proyecto las intervenciones fueron llevadas a cabo por estudiantes de Educación Musical y Etnomusicología de la Facultad de Música de la UNAM en la Casa Hogar para Varones (CAHOVA) del SNDIF durante el período comprendido entre noviembre de 2019 y abril de 2020 (Convenio FaM, UNAM-SNDIF 55844-1345-4-IX-19). Dicho proceso, fue parcialmente interrumpido a raíz de la coyuntura presentada por la contingencia sanitaria por SARS-CoV2 -anunciada oficialmente en México, en marzo de 2020-, y retomado por pequeños períodos con interrupciones, bajo las normas de seguridad que el protocolo derivado de la contingencia exigía.

Iniciamos el proyecto mediante la aproximación a la metodología de la Investigación Acción Participativa a través del seminario correspondiente a la Opción de Titulación por Seminario de Titulación¹, que nos permitió investigar y conocer la metodología de la IAP, así como los antecedentes de la Casa Hogar², dichos elementos serán desarrollados en el capítulo uno.

Posteriormente se llevaron a cabo dos períodos presenciales dentro de la casa; del 18 de noviembre del 2019 al 16 de marzo del 2020, y el segundo del 26 de octubre al 15 de noviembre del 2021, esto debido a que las actividades se vieron afectadas por la pandemia de SARS CoV-2.

Durante el primer periodo presencial, se llevaron a cabo dos momentos que consideramos significativos para la concreción de las intervenciones:

1. La etapa diagnóstica, a través de la cual conocimos los intereses, necesidades y demandas de los jóvenes de CAHOVA construyendo en conjunto con los mismos el problema de investigación acción. Dicha etapa se detalla en los capítulos uno, dos y tres.

2. La etapa de consolidación del vínculo como colectivo conformado por los integrantes del equipo de la Facultad, facilitadores, y los jóvenes y personal de CAHOVA, la que inició con un taller de reparación de bicicletas, facilitado por el colectivo “Enchúlame la bici”, el que operó como encuadre coadyuvante de la generación de vínculos y de la red grupal, habilitadora del espacio interaccional necesario para las intervenciones socio-musicales posteriores. Dicho proceso se describe en el capítulo cuatro.

En el capítulo cinco, se aborda el último momento de la intervención, el cual se puede resignificar en los términos de transformación subjetiva del colectivo.

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones y dos reflexiones adicionales, una acerca de la labor docente como Educadores Musicales y del papel del investigador como Etnomusicólogos a partir de los procesos enmarcados en la IAP trabajados dentro de la Casa Hogar y la otra sobre el confinamiento, el encierro y las analogías de vida en pandemia vs la vida dentro de la casa hogar.

Es importante mencionar que el registro fotográfico realizado durante la Investigación Acción

1 Investigación-acción participativa y prácticas de intervención socio-musicales (INACIEM). Para detalles de la Opción de titulación correspondiente a Seminario de Titulación “Investigación-acción participativa y prácticas de intervención socio-musicales”, consultar <http://fam.unam.mx/campus/titulacion/docs/OpcionTitulacionSeminariodeTitulacionIAP.pdf>.

2 Tales como la forma de administración de CAHOVA, la infraestructura de la misma y las características de la población que la habita, jóvenes en resguardo de entre 13 y 18 años de edad.

Participativa, autorizado por las autoridades de CAHOVA, fue omitido para salvaguardar la identidad de los adolescentes. Dicho registro fue sustituido por ilustraciones. Asimismo, para garantizar tanto los derechos de los jóvenes como la protección de los datos, los nombres de los adolescentes también han sido omitidos a lo largo de la redacción de esta tesina.

II. Hipótesis/propuesta de acción estratégica

La hipótesis de acción estratégica se generó durante la primera etapa diagnóstica de trabajo conjunto y recupera tanto las observaciones etnográficas como las demandas y problemáticas enunciadas por las personas integrantes de la comunidad de la Casa Hogar CAHOVA, integrada por los jóvenes beneficiarios del sistema SNDIF y el personal del mismo.

La invisibilización producida por los procesos de institucionalización y de violencia intrafamiliar, simbólica y psicosocial padecida por los adolescentes de CAHOVA desde su infancia temprana, genera formas de comunicación y de socialización con rasgos de violencia, representada mediante actitudes corporales agresivas (golpes, empujones, gestos) y verbales estigmatizantes (burlas, humillaciones, groserías y calificativos impuestos desde juicios de valor), reforzando prácticas de aislamiento, depresión, rasgos defensivos y de ataque que obstaculizan los procesos de comunicación y el desarrollo de proyectos o acciones colectivas.

Los efectos y el impacto producidos por ese encuadre, emergieron en el marco de la etapa diagnóstica, como problema de investigación y demanda a acompañar. Dicha problemática emergió y fue trabajada en conjunto con los adolescentes y personal de la institución, en el marco de diferentes intervenciones diagnósticas a partir de técnicas de mapeo, sociogramas, y narrativas literarias/plásticas/musicales a través de talleres de rap, ejecución de instrumentos musicales y ensambles, siendo visibilizados por los propios actores, los adolescentes, como un nudo problemático y tensionante.

Mediante estrategias de intervención socio-musicales construidas de manera colaborativa se propuso propiciar un espacio de interacción grupal, que permita fortalecer la red socio-afectiva, desarrollando la sensibilización corpóreo-subjetiva a través de un discurso alternativo a la violencia, con eje en la música como instancia de legitimación y de construcción de otra forma de ser y de estar en el mundo. La intervención musical grupal con base en narrativas sonoras y verbales tales como la improvisación, la experimentación y la creación de narrativas vinculadas a estilos musicales como el *rap*, y la ejecución musical, generarían un nuevo encuadre y formas de vinculación habilitadoras de la deconstrucción y desestabilización de la introyección y soporte

de la violencia en sus diferentes tipos, tales como intrafamiliar, simbólica, psicológica e institucional, así como también de los procesos de estigmatización de su entorno y su historia familiar.

La sensibilización corpóreo-subjetiva, a través del trabajo sobre aspectos gestuales y sensorio-motrices de la experiencia musical, puede favorecer el proceso de un reposicionamiento subjetivo.

III. Objetivos

1. Generar un modelo de intervención en conjunto con los jóvenes de CAHOVA para favorecer el desarrollo de una sensibilización socio-afectiva, mediante la música como eje vincular y de transformación tanto corporal, como de sus procesos de socialización, habilitando un nuevo espacio que propicie el trabajo del mundo sensible a partir de la materia sonora en interacción con la reflexividad en torno al cuerpo.

2. A partir de ese proceso, favorecer el reconocimiento de sí y de los otros en el marco de construcción de conocimiento y espacios musicales colectivos.

IV. Metodología

En el marco de nuestras disciplinas de formación, la Etnomusicología y la Educación Musical, consideramos relevante desarrollar un proyecto de titulación centrado en la Investigación Acción Participativa. En este enfoque se combina la investigación social, la acción y la participación de todos los actores en el proceso de problematización; de reconocimiento de los nudos problemáticos y de los dolores sentidos; y de planificación de las intervenciones (Arnanz, L. *et al.*, 2019). La flexibilidad en el diseño de todas las etapas de intervención, favorece la apertura de nuevos procesos de construcción de conocimiento colectivo y de dialéctica entre teoría y práctica, a través de una devolución creativa y la reflexividad en torno al conocimiento generado en conjunto.

De esta forma hemos articulado algunas técnicas usuales en la IAP como lo son los Sociogramas, Cartografías, Mapas hablados, Lemas y Multilemas, entrevistas y grupos focales³ con

³ Dichas técnicas posibilitan la emergencia de las problemáticas y saberes de la comunidad con la que se trabaja desde una postura horizontal de la investigación. El Grupo Motor, integrado en este caso por los estudiantes de la Facultad de Música, se convierte en detonador y facilitador del proceso. En tanto la intervención avanza, se incorporan nuevos actores al GM, en este caso, los adolescentes de CAHOVA. Las técnicas y herramientas de intervención son desplegadas durante todo el proceso. Ver Arnanz *et al.* (2019) y Villasante (2006).

actividades que mixturaron dichas técnicas de conocimientos previos desde el área de etnomusicología y la didáctica musical como la plástica, la narrativa, el trabajo de campo y análisis de grupo, abriendo el horizonte de emergencia de los problemas y demandas de los actores al ámbito de lo sensible.

A través de esta metodología, los adolescentes y personal de la casa hogar se convierten en analistas de su propia realidad, y, en conjunto con los facilitadores, buscan mejorar las condiciones presentes, además de apropiarse de recursos organizativos y de conocimiento, generando hábitos para decidir el camino hacia la acción y la solución conjunta (Francés *et al.* 2015).

Por esta razón, trabajar mediante la Investigación Acción Participativa permite mantener activos, renovados y en constante diálogo diversos enfoques epistémicos contemporáneos que enfatizan la construcción colectiva de diferentes saberes mediante la colaboración horizontal. La IAP permite quebrantar una línea de investigación marcada desde la Etnomusicología y la Educación Musical, donde la construcción del conocimiento generalmente responde a una perspectiva lineal del objeto de estudio, de los actores involucrados y de las y los investigadores, sucediendo de forma vertical y respondiendo a intereses de la academia, dada la misma naturaleza de cada metodología aplicada para la definición de los problemas que se abordan en el proceso de investigación.

Sin embargo, existen perspectivas de investigación alternativas que enfatizan la construcción del conocimiento colectivo de todos los participantes. Dentro del ámbito etnomusicológico, un caso relevante es el de Samuel Araújo, siendo un parteaguas para la realización de una investigación horizontal manteniendo activo un ejercicio de investigación dialógica constante. La reflexión que nos comparte se circunscribe al potencial de los modelos de investigación basados en modos más horizontales de colaboración implicada en el diálogo intercultural para abrir nuevas direcciones teórico-metodológicas en el campo de la etnomusicología, incidiendo también en la experiencia etnográfica y en el desarrollo de experiencias de coautoría nativa (Araujo, 2014, p.9).

Para Araujo, el modelo de investigación colaborativa, a través de un pensamiento-acción unificado entre sujetos académicos y no académicos, puede efectuarse desde distintos rubros, tales como investigaciones conjuntas que resulten en publicaciones, organización de festivales, desarrollo de políticas públicas y participación de no académicos como expositores en foros. Muestra de ello son los proyectos de investigación y colectivos como Musicultura que encabeza desde 2003, y que enfoca al trabajo colaborativo con residentes de barrios marginados de Río de

Janeiro (Maré, Formiga y Salgueiro), con quienes ha generado material audiovisual que surge de los gustos musicales de las comunidades, así como la elaboración de varios artículos de investigación de autoría colectiva e individual que abordan temas como la práctica sonora, la memoria musical y las perspectivas dialógicas, la mayoría de estos publicados en diversos libros y revistas tanto de corte académico científico, como de divulgación.⁴ Bajo esta premisa, se reivindica la participación-acción como metodología de investigación en el campo de la etnomusicología.

Así mismo desde la educación musical transdisciplinaria, existen distintas vías de construcción del conocimiento que si bien no son propiamente IAP, han marcado nuevos caminos en el desarrollo de este campo de estudio, propuestas dentro del marco de aprendizaje basado en proyectos (ABP) como el de *La ópera, un vehículo de aprendizaje (L.Ó.V.A.)* cuya propuesta se ha llevado a cabo en diferentes países con niños y niñas de nivel primaria, el que en México fue desarrollado por Rosa Soliveres (2017-2018) y tiene como objetivo el desarrollo socioemocional de los y las participantes a través de un aprendizaje en conjunto abordando diversas disciplinas artísticas; o bien desde la socialización de la música en a través de la revaloración de conceptos como *Musicar*, propuesto por Christopher Small (1998) y retomado posteriormente por Guillermo Rosabal Coto, en el marco de la investigación narrativa, la pedagogía crítica y los estudios culturales. Dichas propuestas son un fuerte diferenciador entre la educación musical tradicional y los nuevos enfoques pedagógicos que permiten vislumbrar y fomentar este trabajo horizontal pertinente para las nuevas generaciones aplicado en diversidad de contextos.

De este modo, el presente trabajo con enfoque en la IAP, refuerza y abre campo a nuevas formas de construir el conocimiento desde la colectividad, a través de la música, en la construcción de lo sensible con la mirada etnomusicológica y de la educación musical.

4 <https://musiculturamare.wixsite.com/musicultura>.

1. Vivir la adolescencia en procesos de institucionalización

1.1 Los jóvenes de CAHOVA

Casa Hogar para Varones (CAHOVA) es un centro asistencial para adolescentes de jornada completa, perteneciente al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), se encuentra ubicado en el Callejón del Río número 33, barrio de Santa Catarina en la alcaldía Coyoacán. Atiende a una población de jóvenes de entre trece y dieciocho años de edad, cuya estancia en la casa responde a diversas causas, entre las que destacan procesos de abandono o separación del entorno familiar; procesos judiciales por violencia intra-familiar, abuso sexual o situación de migración.

Muchos de los niños y adolescentes padecen largos períodos de institucionalización, ya que habitan las diferentes casas que conforman el SNDIF desde su primera infancia. Otros, si bien han tenido contacto con la familia directa, al vivir en encuadres de violencia, maltrato, o abandono, como medida precautoria, son apartados de sus núcleos familiares, integrándose a los diferentes centros asistenciales en función de su edad y contexto psico-social.

Al momento de trabajar con la comunidad, las autoridades de CAHOVA reportaron que la población total de la casa era de 29 niños y jóvenes nacidos en México y en otros países de Latinoamérica como El Salvador, Guatemala y Honduras.

Cuando hicimos el primer contacto con los jóvenes, notamos que no todos tenían la confianza de decir su nombre. Antes ya se nos había adelantado que probablemente algunos de ellos se presentarían con un número y no con su nombre real. Esto por cuestiones de seguridad y privacidad de sus identidades.

En la siguiente tabla se describen los servicios que ofrece cada casa del SNDIF, según lo estipulado en el artículo 30° del Reglamento de Operación de los centros Asistenciales de Desarrollo infantil del DIF-CDMX, el sistema se encarga de cubrir las necesidades básicas de los jóvenes, con base en una política de reparación restitutiva de derechos del niño/a, tales como alimentación, vestimenta, educación y algunas actividades de ocio. Sin embargo, a partir de lo observado en campo la normativa y las medidas de disciplinamiento que rigen la vida de la casa, a partir del marco institucional y la escasa atención en aspectos socio-emocionales, no favorecen el trabajo sobre problemáticas psico-sociales, ni el desarrollo de una trama vincular o una red social de pertenencia entre pares o de aprendizaje colaborativo.

Pedagógico lúdico-recreativo	De acuerdo al <i>Modelo de Atención Estratégica con Enfoque Integral para la Atención Integral (MAEI)</i> y al <i>Programa de Educación Preescolar</i> de SEP.
Alimentación	Conforme a los menús establecidos por la Dirección Ejecutiva de Asistencia Alimentaria del DIF-CDMX.
Servicio Médico y Odontológico	En caso de que se cuente con este personal.
Trabajo Social	Orientación familiar, atención a casos especiales y canalizaciones.
Psicología	Brindar atención psicología a niñas, niños y familias que presenten problemáticas que inhiben su desarrollo psicoemocional.

Tabla 1. Capítulo VII. DE LOS SERVICIOS DEL CADI. Artículo 30°. *Reglamento de Operación de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) del DIF-CDMX*. Octubre de 2017. Portal web SNDIF-CDMX

Esto nos llevó a preguntarnos no sólo por la identificación de problemáticas desde la óptica de los cuidadores y administrativos de la casa, sino también por indagar acerca de las posibles demandas y circunstancias que se manifiestan como obstáculos en el desarrollo de los jóvenes de CAHOVA. Es decir, ¿existen otras problemáticas que no sean únicamente enunciadas desde el cuerpo administrativo de la casa? ¿las problemáticas que manifiestan los administrativos toman en cuenta las circunstancias y contexto en que los adolescentes viven?

Si bien la llamada adolescencia es aquel período de manifestaciones conductuales que se da durante la transición de niño a adulto y que es influenciado por condicionamientos culturales Carbajal (1993), es posible observar que los procesos que se viven durante ésta son tan disímiles como la historia individual de cada persona, y que dependen tanto del contexto en que se desarrollan; de las habilidades sociales y afectivas que cada uno logra adquirir y desplegar según su propia historia; como de los recursos socio-afectivos y materiales con los que se cuenten.

Vivir la adolescencia en contextos que devienen de procesos de institucionalización nos permite repensar no sólo el complejo tema de la adolescencia, sino preguntarnos por las experiencias y maneras de conceptualizar la vida, el mundo y las relaciones de aquellos que viven en cada día el transcurso de *lo instituido* en sus propios cuerpos.

Fernández-Daza (2012), en un estudio sobre adolescentes institucionalizados, expone las problemáticas que devienen de una trayectoria de vida sujeta a procesos que, siendo estructurales, difícilmente pueden ser re-elaborados o modificados por quienes lideran espacios de asistencia institucional a la infancia y adolescencia. En CAHOVA, el personal que labora,

desde los directivos, pedagogos, personal de salud y cuidadores, se conduce según lineamientos disciplinarios específicos que, en la práctica resultan limitantes para lograr los objetivos expresos de la institución: “El objetivo del programa es, nosotros ser su familia, darles todas las herramientas y áreas de oportunidad al adolescente y hacerlo autónomo para una vida. Y la problemática es justo esa: que no logramos consolidar que el adolescente acuda al sistema formal y que vean que es una parte fundamental para un desarrollo profesional” (sic) (Personal de psicopedagogía, en sesión grupal, noviembre 2019).

La naturaleza de los lineamientos institucionales, como el hecho de tener horarios establecidos para cada actividad; el no poder permanecer con pertenencias u objetos personales en las habitaciones, ni la oportunidad de personalizar sus espacios, implica una sujeción y un control sobre los cuerpos y conductas de los adolescentes dentro de CAHOVA.

Para comprender y sensibilizarnos ante las distintas realidades que se viven desde la experiencia de los adolescentes, suscribimos al pensamiento de Di Orio (2009) quien menciona que son los niños y adolescentes institucionalizados quienes pueden dar cuenta de estas circunstancias y escenarios y sólo a partir de allí, aspirar a un actuar ético considerando a los adolescentes como actores sociales, también poseedores de un saber y una diferencia que importa.

Por el contrario, el personal del departamento de psicopedagogía colocaba el foco de la problemática en la reticencia de los jóvenes a asistir a la escuela, aparentando no preguntarse por los motivos por los cuáles se negaban a hacerlo. Es probable que existieran numerosos y muy diversos motivos para que los adolescentes no tuvieran el entusiasmo ni el deseo de formar parte de una comunidad escolar externa a la casa hogar, por lo cual para nosotros se abrió uno de los primeros temas a ponderar durante nuestra estancia. Nos preguntamos si es que acaso la escuela no les representaba una herramienta útil para su “futuro”, el cual, a decir de los mismos orientadores y pedagogos, en general no era un tema que a los adolescentes les despertara interés y que no manifestaban preocupación sobre su vida futura al salir de CAHOVA. Al respecto, la encargada del área de psicopedagogía comentaba con cierto dejo de angustia: “Ellos creen que falta mucho tiempo para irse y algunos de ellos están a meses de salir”. Nuevamente nos preguntamos cuál podría ser la postura de cada uno de los jóvenes respecto al tema de un “futuro” que habrían de construir al terminar su estancia en la casa.

Retomamos la idea del departamento de psicopedagogía, respecto a que la institución les brindaba “todo”, entendido esto como la posibilidad de un techo, comida, vestimenta y servicios psicológicos y de salud. “Tienen todo”, comentaban en una de las primeras juntas que tuvimos.

Sin embargo, nos preguntamos acerca de si ese “todo” también incluía el tan necesario lazo emocional y bienestar psíquico que cualquier persona requiere para enfrentar el devenir de la propia vida, de la escuela, del “futuro” que parecía no ser tema de preocupación para los jóvenes. Castrillón y Vanegas (2014) plantean que:

las instituciones de protección social tienden a, priorizar necesidades y metas que, la mayoría de las veces, terminan sacrificando la reparación emocional” en tanto tienden a “fomentar en los niños más la separación (la autonomía, valerse por sí mismos) que la individuación (fuerza yoica y maduración emocional)” [...] Las instituciones, orientadas por el Código de Infancia y Adolescencia (República de Colombia, 2006) asumen la problemática bajo una sola categoría: vulneración de derechos, pero las particularidades subjetivas de la privación no son considerada (p.113)

Enfrentar la situación de cada joven de CAHOVA, sin considerar su historia de vida y cómo se plantean frente a ella, sus intereses, inquietudes y necesidades emocionales, hace que el acercamiento institucional sea poco amigable, marcando más la brecha, ya de por sí, establecida.

1.2. Configuración de la trama vincular y procesos de comunicación

Desde nuestro primer acercamiento con los jóvenes de CAHOVA y al entablar una comunicación con ellos, nos preguntaban en reiteradas ocasiones si regresaríamos pronto y aunque les asegurábamos que así sería, en su mayoría quedaban dudosos hasta que nos veían la siguiente sesión. Pichon–Rivière (1980), inspirado en la teoría objetal de Melanie Klein que implica el nexo de sujeto a objeto, hace referencia al vínculo como aquella relación compleja entre dos sujetos en donde la interacción es de mutua afectación, es decir, de sujeto a sujeto.

Si pensamos la trama vincular de esta forma, podemos anticipar la importancia que tiene la reciprocidad como fundamento de este lazo. Es decir, la interacción y comunicación que no permite sujetos aislados, recortados, sino personas que en conjunto realizan un tejido que posibilita la generación de ideas, la construcción de conocimiento desde la horizontalidad y el intercambio de pensamientos y reflexiones a través del mutuo trabajo de la escucha.

Según Martínez (2008), el apego es una primera forma de vínculo que podemos observar desde niños pequeños hasta jóvenes, el cual es posible asociar con una figura que puede transmitir familiaridad. Existen determinantes en el apego que juegan un papel importante para la

formación de vínculos, el temperamento de los adolescentes y la continuidad en el tiempo de relación son decisivos. El vínculo es el resultado final que se da a partir de una serie de estrategias organizadas y guiadas hacia un objetivo. Estas estrategias se dan a partir del estudio, la observación de las distintas necesidades y la intervención de forma adecuada a cada una de ellas. Cuando hablamos de jóvenes institucionalizados es indispensable tomar en cuenta distintos factores condicionantes desde el periodo temprano de crecimiento hasta la valoración del entorno actual que los acoge y delimita con ello rasgos que direccionan su comportamiento físico y emocional.

En este sentido, para nosotros fue fundamental buscar caminos de acercamiento y creación de lazos de confianza no sólo entre nosotros mismos como equipo de intervención, sino sumando esfuerzos con todas las personas posibles: desde vigilantes, recepcionistas, directivos, coordinadores, cuidadores, pedagogos y adolescentes que habitan la casa.

El concepto de “vínculo” se posicionó para nosotros como uno de los términos fundamentales para posibilitar la acción y el desarrollo de una intervención exitosa. Fue a partir de aquí que, como comunidad y esfuerzo colectivo, logramos dar significado activo a una palabra que hasta entonces sólo había sido parte de un teorizar sin praxis. El acercamiento y la disposición de todos los que conforman CAHOVA nos permitió resignificar la importancia de la práctica y el “saber hacer” de nuestras carreras.

1.2.1 La impronta de la violencia

En el transcurrir de la etapa diagnóstica, pudimos observar en los adolescentes actitudes retadoras hacia las figuras de autoridad encarnadas en directivos, trabajadores de la salud y orientadores. Dichas conductas parecían tener no sólo el evidente rasgo de violencia, sino que al mismo tiempo parecían ser parte del lenguaje “propio” que entre ellos funcionaba como vía de acercamiento y comunicación. El personal de psicopedagogía nos comentó en una de las sesiones grupales que llevamos a cabo en conjunto que dentro de psicología se toma terapia conductual y se refuerza desde el área médica. Algunos adolescentes utilizan medicamentos controlados (noviembre 2019).

Al estar pasando por la etapa de desarrollo de la adolescencia, la que genera crisis de identidad, resultante de cambios a nivel físico, emocional y social, y sumado a sus historias de vida marcadas por contextos de violencia familiar o abandono, emergen modalidades de

comportamiento y de relación signadas por el trato distante, agresivo o por la introversión.

Se observó en los jóvenes de CAHOVA patrones recurrentes de comunicación caracterizados por agresión física (golpes, manotazos, empujones, puñetazos) y agresión verbal (términos o calificativos con carga de reto o afrenta en el contexto interaccional, tales como “ratero” o “gay”) los cuales generaban estigmatización entre pares y en relación a las autoridades de la casa, y que, en muchas ocasiones conformaron instancias detonadoras de escenas de tensión y de disputa. Desde el área de psicopedagogía intentan dar frente a esta problemática mediante la terapia conductual además de que algunos de los adolescentes utilizan medicamentos controlados, así como lo manifestó el personal de psicopedagogía en una sesión grupal.

Dichos patrones actualizan y se asocian a contextos de violencia vividos en la primera infancia, así como también a los procesos de invisibilización propios de la institucionalización y del entorno social (la escuela), lo que trasunta en una significativa falencia en recursos y habilidades de socialización, empatía y sensibilización.

1.2.2 La ausencia de anclaje identitario

“no somos hijos, somos difos”

En el decir de los niños y adolescentes de CAHOVA, tal como lo manifestaron en la etapa diagnóstica, *“no somos hijos, somos difos”*, se nos revela un proceso de estigmatización y un no reconocerse a sí mismos como parte de la trama social legitimada en el ámbito familiar o en la vinculación afectiva que se da en el plano parental. No se reconocen como “hijos”, pero sí como “difos”, es decir; sujetos pertenecientes a un “cobijo” institucional, cuyas paredes funcionan como el pretendido espacio seguro. Sin embargo y aun así, pareciera que el término “difos” no está asociado a las personas que conforman el “DIF”, es decir a los cuidadores, cuerpo administrativo, área pedagógica, o incluso al grupo de niños y adolescentes, sino que va relacionado a un espacio arquitectónico que funge de contención pero también de sujeción.

Ochoa, Hernández y Ortiz (2021) mencionan respecto a los “anclajes de pertenencia a la vida”, definiéndose como las razones y los motivos que tienen las personas para continuar con sus vidas, pese a las dificultades y las crisis que puedan atravesar; es una manera de comprender el sentido a la vida de las personas, a través de la perspectiva del constructivismo social (p.20).

Como podemos ver, el tema de la vinculación afectiva nos atraviesa como individuos, haciéndonos llenar de significado nuestra existencia y motivación a través de los otros, de la

mirada del otro, del toque del otro, de la atención, la escucha y la posibilidad de crearnos nuestro propio espacio y sentido de pertenencia a través de un otro que nos posibilita investir el mundo de sentidos.

En CAHOVA, el área de pedagogía menciona la deserción escolar como principal problemática dentro de la casa, sin embargo, la experiencia en campo a través del trabajo comunitario que se realizó mediante actividades horizontales en conjunto, nos reveló que no sólo había una sola problemática, y que tampoco estaba inscrita en el área de pedagogía únicamente, sino que formaba parte de un “todo” que conforma la vida de los adolescentes, tanto de manera institucional como resultado de sus propias historias de vida.

Uno de los aspectos que nos llamó la atención durante el primer recorrido que hicimos en la casa, promovido y guiado por el cuerpo administrativo de la misma, fue la ausencia de elementos decorativos o de motivos que manifestaron algún rasgo de “personalización” o singularidad en las habitaciones de los jóvenes, siendo ésta una de las características que tiene el desarrollo y la construcción de la identidad en todo ser humano. Las paredes blancas y lisas eran lo que predominaba en todos los espacios.

Preguntando acerca de la ropa y los accesorios personales, el personal comentó que cuando los adolescentes ingresan a la casa, no se les permite tener más que “x” mudas de ropa, pero que “cuando necesitan más, pueden pedirla y se les da”, al igual que los zapatos y tenis. Y, aunque pueden tener sus propios artículos de higiene personal, nos pareció un tema importante el hecho de que cuando ellos requerían ropa, “se les daba”, es decir que ellos no podían elegir de acuerdo a sus gustos o intereses.

Durante el despliegue de la presente tesina, damos cuenta de la importancia que tiene la producción de vínculos, tanto a nivel afectivo como a nivel intelectual y del desarrollo de la subjetividad en la etapa adolescente. Es en este tránsito donde nos encontramos con una re-edición de afectos y figuras fundamentales para esa edad, y así como las historias del trayecto por la vida institucionalizada que tienen los jóvenes son factor determinante para muchas de las relaciones y nexos que se hagan con otras personas, también es cierto que en este proceso de vinculación y sus formas, se sentarán las bases para futuros vínculos, sin importar si son laborales, de amistad, de compañerismo, de pareja, etcétera. Nuestro trabajo de intervención, llevado a cabo a través de la horizontalidad y la escucha activa, ayudaron a desanudar y dar lugar a aquellas voces y movimientos adolescentes que tenían algo que decir, algo que pensar, algo que hacer.

2. Etapa diagnóstica

2.1 Conociendo el espacio y al personal de CAHOVA

El protocolo estipulado para ingresar como visitante a una casa hogar del SNDIF y tener contacto con los jóvenes beneficiarios del sistema, no es un proceso sencillo. Antes de llegar a este punto es necesario tener reuniones previas con los directivos de la casa, llevar una propuesta estructurada acerca del por qué y para qué sobre el deseo de convivir con los jóvenes. En el caso de realizar este vínculo entre instituciones habrá que tomar en cuenta la complejidad propia de las organizaciones institucionales que al trabajar desde la IAP puede retrasar dicho proceso.⁵ Este primer paso fue realizado por los maestros encargados del Seminario de Investigación Acción Participativa (INACIEM), quienes, a su vez, fueron avanzando en el proceso de acuerdo al ritmo marcado por la institución CAHOVA.

En este primer periodo tuvimos la oportunidad de conocer a los directivos de la casa hogar en una de tantas reuniones generadas en la Facultad de Música. En el marco de una dinámica grupal, expresamos mutuamente objetivos, intereses, deseos y dudas, clarificando nuestro propósito de realizar una intervención socioeducativa musical.

Una vez formalizado el convenio de colaboración académico entre la Facultad de Música de la UNAM y el SNDIF (No. 55844-1345-4-IX-19), tuvimos la primera reunión en CAHOVA con las autoridades de la casa. El objetivo era presentar en detalle los objetivos específicos del proyecto y planificar un cronograma de visitas en conjunto.

La reunión en la que participamos integrantes del equipo de trabajo del seminario de Investigación-Acción Participativa de la Facultad de Música⁶ y personal del área de pedagogía, duró aproximadamente 3 horas. Al recibirnos parecían buscar un espacio donde trabajar, ya que, aparentemente, no habían planificado un lugar adecuado para ello. Improvisando la reunión en el auditorio de la casa, el grupo de la facultad se dispuso en las butacas, y el personal de la casa frente a nosotros, en el podio. La primera hora fue muy tensa, evidenciándose cierta resistencia por parte del personal. A pesar de las reuniones previas con los directivos, surgieron dudas y cuestionamientos referente a la metodología de la IAP y las estrategias de intervención.

⁵ En nuestro caso los procedimientos administrativos previos entre instituciones como la Facultad de Música de la UNAM y el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia para la concreción del Convenio de Colaboración Académica y la posterior entrada en cada casa retrasaron el proceso.

⁶ Conformado por alumnos de licenciatura del área de educación musical y alumnos de propedéutico y licenciatura del área de etnomusicología.

En el proceso comunicativo, se hicieron presentes ciertas resistencias y actitudes de carácter defensivo; así como también, cierta modalidad vertical en la interacción a través de la constante interrupción de las intervenciones discursivas de los compañeros y compañeras del colectivo. A pesar de que los facilitadores integrantes del grupo de la FaM, tomábamos la palabra, las autoridades de la casa buscaban constantemente entablar el diálogo con las y los profesores presentes, delimitando jerarquías y modalidades verticales de diálogo. Ante ello, se generó una contrarrespuesta en la que se explicitó que cualquier integrante del colectivo podría participar en plan de equidad en el diálogo.

Desde el paradigma de la investigación e intervención pedagógica de corte “moderno”, las autoridades y profesionales de la casa hogar demandaron una planificación detallada de objetivos, actividades e indicadores, los que, sin duda, nos ponía en entredicho pues la investigación Acción Participativa trabaja desde lo colectivo, construyendo los problemas de investigación con los propios actores, siendo ellos quienes aportaran los indicadores principales, a través de la puesta en práctica de técnicas de Investigación Acción Participativa.

Al respecto, se aclaró que la Investigación Acción Participativa es flexible y colaborativa y que era pertinente el diagnóstico pues nos permitiría de manera general, junto con los adolescentes y personal de la casa detectar necesidades, deseos o problemáticas emergentes propios a partir de los cuales, entre todos podríamos configurar prácticas de intervención sociomusicales.

Finalmente se llegaron a acuerdos en relación a planificación de días y horarios de trabajo y de propuesta del primer encuentro que tendríamos con los jóvenes de CAHOVA, además de lograr una relación cordial y de respeto.

Una vez negociada esta primera parte, el personal de CAHOVA se ofreció a darnos un recorrido por las instalaciones para que pudiéramos conocer el espacio y así, saber qué lugar podría ser pertinente para las actividades a realizar y poder mapear la casa.

2.1.2 La percepción del espacio

Recorrimos poco a poco cada espacio de la casa, encontramos el salón de usos múltiples cerrado, polvoso y vacío. Lo único que se escuchaba eran nuestras voces, nuestros pasos y los pájaros que llegaban a sus jardines. Se percibía un silencio que penetraba la piel. Pasamos por una alberca cubierta con plástico, subimos al área de las habitaciones, y nos impactó la referencia de que al segundo piso no subían “extraños” o personas ajenas a la casa, ya que ese es su espacio privado.



Los gritos del silencio

Al subir, cuidadores, vigilantes, personal y algunos jóvenes que se encontraban en sus habitaciones nos miraban asombrados. Tal como anticipamos en el punto 1.2.2 pasamos por pasillos pintados de blanco, al igual que las paredes de cada habitación, sin impronta de su personalidad, sin cuadros, sin colores, sin nada. Habitaciones que solo cuentan con camas y un mueble sin puertas que deja ver que ropa tiene cada quien, sin mucha privacidad.

Luego, atravesamos por el área médica donde se encuentra el consultorio de la doctora de CAHOVA, muy similar a un mini hospital. Más adelante se destaca una habitación donde aíslan a los chicos de nuevo ingreso durante dos semanas para poder incorporarse con los demás. Seguimos el recorrido hasta el taller de carpintería y el área de videojuegos donde se encuentran dos pantallas y controles de Xbox que prestan a los adolescentes en compensación por el seguimiento de las reglas internas.

En este punto era la una de la tarde y coincidió con el horario de salida del equipo de Psicopedagogía del turno de la mañana y con la entrada del turno de la tarde, así que aprovechamos para platicar con ellos. Nos reunimos en el área de juegos haciendo un gran círculo.

Allí el personal de psicopedagogía además de presentarse y escucharnos, uno de ellos comentó que “un coro es lo que hacía falta”, sugiriendo la posibilidad de cambiar los gustos musicales de los jóvenes de CAHOVA, bajo la representación de que nuestra intervención tendría una estructura de "la clase de música, incluyendo en ésta a autores de música “clásica”. Observamos que estas eran parte de las expectativas de la institución hacia nosotros, por lo que hicimos contrapeso a sus comentarios y/o sugerencias, enfatizando en la importancia de trabajar colectivamente y desde sus propios deseos y necesidades.

Hasta ese momento comenzamos a escuchar voces de los jóvenes, incluso interrupciones tocando la puerta, entrando y saliendo del salón. Una vez terminada la reunión, al salir del lugar encontramos a unos seis o siete jóvenes jugando "uno". Solo pudimos saludarlos/despedirnos con un "hola" y un “nos vemos”, ellos no tenían idea de quiénes éramos ni por qué estábamos ahí.

Bajamos las escaleras y nos encontramos con el comedor, ahí pudimos ver a más jóvenes que estaban en sus celulares, pegados a la ventana de este espacio (en ese momento no sabíamos por qué pero después nos contaron que ese es el lugar con la mejor conexión wifi). Terminamos nuestro recorrido y comenzamos a planear nuestro primer encuentro con los jóvenes.

2.2 Planificación del primer encuentro. Irrumpir el espacio y crear grupalidad sonora. La metáfora del vínculo

El silencio y la ausencia de la impronta de los adolescentes en los diferentes espacios de la casa, detallados en el apartado anterior, nos impactó tanto corporal como emocionalmente, detonando muchas preguntas: ¿Cómo sería habitar en el silencio? ¿Cómo explicar o interpretar un espacio habitado por adolescentes, sin las marcas de ellos? ¿Cómo dar una imagen contraria a la de control que han estado acostumbrados a vivir? ¿De qué manera podemos involucrar a todos los chicos y al personal de CAHOVA? ¿Cómo sería nuestro primer encuentro con ellos?

En el entramado de estas preguntas fuimos generando asociaciones, algunas de ellas fueron: “parece una cárcel”; “a pesar de que hay gente, parece estar solo”, y, coincidimos en que la casa no suena.

Después de esta observación nos percatamos que el silencio era lo que más predominaba en el espacio, sin hacer consciente el porqué. Le Breton (1997) menciona que:

El silencio es el intervalo necesario para las modulaciones de la conversación, la respiración del significado; pero no es una expresión simplemente formal, pues su contenido describe a lo largo del discurso numerosas figuras llenas de expresividad: conclusión, apertura, espera, complicidad, interrogación, admiración, asombro, disidencia, desprecio, sumisión, tristeza etc. De entrada constituye, bordeado por las frases que lo señalan, una expresión muda del discurso; de ahí la ambigüedad de su fuerza. El silencio no tiene un significado unívoco, pues su orientación depende de cada específica circulación social de la comunicación (p. 55).

Específicamente en el caso de CAHOVA, este silencio podría tener múltiples causas: las reglas coercitivas de la casa; el estado de ánimo de los habitantes; represión por parte de la autoridad; el encierro en las habitaciones, la falta de agencia o, incluso, todas. Este silencio nos resonó tanto que a partir de él comenzamos a planear nuestra primera intervención la cual debería romper con los patrones de comunicación que la autoridad de la casa imponía, generando un espacio que incluyera a todos.

En ese contexto, una de las primeras propuestas fue irrumpir en el silencio, mediante un efecto sorpresa por medio de un flashmob ⁷. Sin embargo, dada las necesidades de la intervención, esta idea pronto se fue modificando pues el objetivo no era solo sorprender y divertir a los habitantes de la casa con una intervención fugaz, sino incluirlos y generar un “primer acercamiento”. Surgió la idea de hacer una batucada con el uso de cotidiáfonos⁸ tales como: cubetas, botes con semillas, garrafones, palitos de madera. Dichos materiales se proponían con el objetivo de generar una explosión de energía, utilizando el mismo cuerpo como instrumento, al mismo tiempo que algunos de nosotros (las y los facilitadores) apareceríamos tocando por los diversos lugares de la casa con instrumentos como violín, acordeón y melódica, hasta reunirnos en un punto específico, generando un espacio sonoro improvisado del que los adolescentes también formarían parte. Se pretendía llamar la atención de los habitantes de la casa, intentando crear un primer acercamiento a través de lo sonoro. En ese sentido, el choque y la invasión de su espacio

⁷ Rutina organizada de un grupo de artistas que trabajan juntos en una gran escala para sorprender y divertir al público general por un período de tiempo temporal con una actuación espontánea. Las actuaciones de *flashmob* pueden incluir bailes, canciones o incluso intentos de romper un récord.

⁸ Según Akoschky (1988) son instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla o innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos de excitación” (pp.7).

mediante la irrupción sonora produciría curiosidad acerca de: ¿Quiénes son?, ¿Qué hacen aquí?, provocando un acercamiento sin palabras, a través de expresiones rítmico-corporales, las que les permitirían incluirse en la actividad, generando un significativo que rebotara en ellos. Dicha actividad se reforzaría en la improvisación colectiva.

Para poder realizar esta actividad, era necesario tomar en cuenta diversos factores como: generar un punto de confianza, facilitar la libertad de creación, la espontaneidad y no obligar a nadie a participar.

Como siguiente actividad, se sugirió la habilitación de la palabra de todos mediante un micrófono abierto para tener una retroalimentación con los jóvenes de la casa hogar.

Por parte de los directivos de CAHOVA, se nos solicitó como requisito para poder realizar la intervención, entregar por escrito el detalle de la actividad que realizaríamos. Al entregar este primer informe de la actividad se recalcó que debía mantenerse el factor sorpresa para los jóvenes, pidiendo no se les informara de nada para lograr tener nosotros este primer acercamiento y no que alguien más lo hiciera por nosotros. De este modo, nuestro primer encuentro se planteó en los siguientes términos:

Actividad	Objetivo	Materiales	Espacio
Batucada	Impactar mediante la irrupción del silencio a través de lo sonoro creando un acercamiento grupal con base en la improvisación.	-Botellas -Garrafones de agua -Piedritas -Acordeón -Violín -Melódica	-Distribuidos en diferentes espacios de la casa, transitando, hasta llegar a un punto frente a las habitaciones.
Cierre: Micrófono abierto	Expresar y amplificar la voz de manera libre	Micrófono y bocina	-Frente a las habitaciones

2.3 Rompiendo el silencio de la casa. Batucada de presentación

El día lunes 18 de noviembre del 2019, llegamos a CAHOVA a las 10:00 am aproximadamente. Reunidos afuera de la casa acordamos los últimos detalles. Con bolsas llenas de botellas con semillas, botes de leche con piedritas, vasos de unicel transformados en sonajas, garrafones de agua de 19 litros convertidos en tambores, un violín, dos acordeones, nuestros cuerpos y nuestra voz.

Estábamos nerviosos y emocionados. Tocamos la puerta y no había mucho qué decir, esta vez el personal de CAHOVA sabía que haríamos una actividad y no nos limitaron la entrada ni la libre

movilidad dentro de cada espacio.

Dentro de la casa, terminamos de ponernos de acuerdo. Surgían preguntas por parte nuestra tales como: “¿y si no bajan los jóvenes?, ¿dónde nos ponemos?” “¿Quién va con quién?” “¿Quiénes arriba?” “¿Quiénes abajo?” “¿Con qué empezamos?”. Dudas que emergían en función de un encuentro con otro y con otros que nos generaba mucha incertidumbre y, también, cierta angustia.

Nosotros -el equipo de facilitadores-, nos desplegamos en diferentes ámbitos: unos empezamos en la planta superior, otros en planta baja y un tercer grupo avanzó desde la parte de atrás de la casa a manera de poder difundir nuestro sonar. Como menciona Domínguez Ruiz (2015):

El surgimiento de vínculos sociales por la vía sonora tiene mucho que agradecerle al poder expansivo del sonido y a la disolución de las fronteras si no hay nadie lo suficientemente cerca como para escucharnos o si no escuchamos a nadie más, el vínculo sonoro no se concreta; sin embargo, cuando gracias a la cercanía nos alcanza un sonido, se crea entre nosotros y los otros una vía primordial de comunicación (p. 99).

De esta forma, parte del colectivo se encontraba con las percusiones en un punto de la casa esperando a que llegaran quienes venían recorriendo los pasillos tocando su instrumento; desde este punto, no sólo éramos facilitadores que “daban”, también vivenciamos como receptores la misma actividad y emitimos comentarios como “ahí vienen” (nuestros mismos compañeros), “se empieza a sentir bien”, pues el sonido de los instrumentos cada vez se sentía más cercano. Surgían algunas risas y movimientos involuntarios por parte nuestra. En el pasillo superior, violín y melódica tocando una improvisación libre, interpretando el bolero *Bésame mucho* de Consuelo Velázquez. Del otro lado, los acordeones sonaban la pieza *17 años*, de los Ángeles Azules. No nos veíamos, pero nos escuchábamos y sabíamos que estábamos cada vez más cerca. Nuestras voces se callaron, se escuchaba solo el sonido de los instrumentos y las percusiones. Al lograr reunirnos todos en un único punto, nos unimos los acordeones y el violín, ejecutando la misma pieza. Nos concentramos justo afuera de los dormitorios, en el piso superior de la casa, donde los chicos estaban haciendo la limpieza de sus habitaciones.

17 años del autor Jorge Mejía Avante del grupo musical Ángeles Azules. seguía sonando al ritmo también de maracas y tamborazos. Por momentos se escuchaban risas, pero también se percibía desconcierto y cierta incomodidad y pena por parte de los adolescentes. Nos miraban de forma evasiva; algunos se metían a sus habitaciones; otros se recargaron en la pared a vernos

tocar y otros, más a lo lejos, nos miraban asombrados; de repente, empezamos a sonar la melodía *Despacito*, del autor Luis Fonsi. Los orientadores se involucraron, comenzaron a tomar botellas y empezaron a sonarlas junto con nosotros apropiándose de los objetos. Como menciona Domínguez Ruíz (op.cit):

El sonido como atributo de la identidad incluye todas aquellas expresiones sonoras que se consideran propias, ya sea porque nosotros las producimos o porque son una voz colectiva de la cual nos sentimos parte; esta identificación también engendra la diferencia, es decir, el reconocimiento de un mundo sonoro que es ajeno al nuestro y con el cual también nos vinculamos (p. 97).

De esta manera al reconocer esta melodía e involucrarse en ella terminamos formando una voz colectiva.

El movimiento del cuerpo en muchas de nosotras y de nosotros (facilitadores) era involuntario, ya que, además de tocar, comenzamos a movernos y a marcar el ritmo con el cuerpo junto con las y los cuidadores. Los chicos, sin moverse mucho, pero presentes mirando todo, sonriendo, tratando de entender. No había palabras solo miradas, movimiento del cuerpo y el sonido de cada quien.

En esta fase de la intervención, era manifiesto que algo diferente estaba sucediendo en la casa. Los techos altos y las paredes gruesas propiciaron que la acústica fuera perfecta, pues el sonido se amplificaba y se escuchaba por todos los rincones de la casa. Duramos más de 10 minutos en esta atmósfera sonora, la que, por momentos, se dejaba guiar por una melodía de una pieza y, por otros, por ritmos y notas sueltas, terminando en aplausos y gritos de "bravo". De manera improvisada, la percusión comenzó a marcar un ritmo:



Este ritmo fue repetido por varios minutos, como una especie de mantra rítmico. A partir de allí dejamos de ser varios en una rueda, y todos éramos un sólo sonido, nos sincronizamos y empezamos a resonar y vibrar en grupo como un mismo cuerpo. Siguiendo a Chion (1999), citado por Domínguez Ruíz (*Ibidem*, p. 99), podemos pensar dicho evento en términos de co-vibración o resonancia, a la que el autor define como “el fenómeno en virtud del cual una parte de nuestro cuerpo vibra por ‘simpatía’ con el sonido”. De esta forma, esta resonancia grupal permitió crear desde lo colectivo una especie de consigna sonora que se hacía escuchar en un espacio donde predominaba el silencio.

Luego de unos minutos de percusión continua, el acordeón comenzó a hacer acordes intentando coordinar con la rítmica marcada por los tambores.

Se conectó un micrófono a una pequeña bocina que llevaba un compañero, quien comenzó diciendo “hola, hola ¿cómo están?”, levantando el micrófono en señal de invitación a participar de la actividad. Entre empujones y risas, algunos chicos se acercaron al micrófono, enunciando reiteradamente “hola” “hola”, en medio de risas, sobre la base de la percusión y de los demás instrumentos que continuaban su ejecución. Luego comenzaron las complacencias, “¿Se saben ésta canción?”. Algunos chicos tomaban el micrófono y decían nombres de otros compañeros o apodos, como “JJ”. Comenzaron a pedir que se ejecutarán algunas canciones. *¿Cómo te voy a olvidar?*⁹ comenzó a sonar y entre todos empezaron a cantar. Un joven tomó el papel de animador y con el micrófono en mano comenzó a moderar el evento, enunciando “no se escucha que están cantando”. Habían transcurrido 30 minutos de sonido ininterrumpido en un lugar donde, anteriormente, solo se oían tímidas voces lejanas.



Irrumpiendo el silencio

9 Tema musical *¿Cómo te voy a olvidar?*, de Jorge Mejía Avante.

2.3.1 Micrófono abierto

La voz como instrumento no se reduce a un elemento comunicativo, sirve también como un elemento que empodera agentes de cambio social y visibiliza problemáticas. La irrupción del silencio mediante el uso de la palabra conlleva un ejercicio que propicia el reconocimiento del ser para el reconocimiento del otro.

Al implementar la dinámica del “micrófono abierto” se hizo notoria la inquietud que los jóvenes tenían de expresar algo a través de éste medio, desde la invitación a participar de una manera libre, sin importar el contenido o la forma. Durante la dinámica surgieron algunas frases que poco a poco fueron dando cuenta de ciertos aspectos relacionados a la casa y a los propios jóvenes. Mientras se turnaba el micrófono se pudo observar, aunque de forma tímida, un acercamiento a través de la voz amplificadora. Frases como: *“me da flojera levantarme para ir a la escuela”*; *“amanecí con dolor de cuello”*; *“a mí me da hueva la escuela”*; *“yo voy a la escuela a dormirme”*, mostraban un conflicto con lo educativo, dejándonos cuestiones sobre si dicho conflicto se enfocaba en el modelo educativo o en su condición social frente a la de otros compañeros de su escuela.

Nosotros también participamos relatando algunas problemáticas propias para incentivar a los jóvenes que no querían hablar. Incluso algunos orientadores, al comprender la dinámica, participaron externando: *“hola, ¿cómo están?”*, *“estoy desde las 4 de la mañana pero acá estamos”*; *“yo tenía mucho frío para venir a trabajar pero acá estoy”*, para de esta manera generar un ambiente de confianza con los jóvenes.

El canto también formó parte de la dinámica. Al terminar este ejercicio musical, uno de los cuidadores expresó: *“gracias por enseñarnos a hacer música de manera sencilla”*, y fue en este punto que se hizo notorio que las expectativas por parte de los cuidadores hacia nosotros como colectivo estaban cambiando.

La música, el canto, el movimiento, las voces, las risas, aplausos y chiflidos continuaban en todo momento. Se acercaban a preguntar por los nombres de algunas melodías pidiendo que se repitieran. Algunos adolescentes compartieron que ejecutaban ciertos instrumentos tales como violín, teclado y guitarra, y se encontraban ensayando en uno de los talleres de música impartidos por la asociación civil “Doctor rock’s”, con quienes tomaban clases de música y que pronto tendrían una presentación. Uno de los orientadores comentó que un joven de la casa sabía tocar el violín, y al momento de proporcionarle el instrumento el joven comenzó a tocar la melodía *Estrellita*.

En este momento había una motivación por hacerse escuchar a través de la voz amplificada. Uno de los adolescentes de la casa tomó el micrófono diciendo: *“hay que decir nuestros nombres y edad”*, permitiendo una apertura a relacionarnos de manera más formal, dando cuenta de cada uno de ellos, de los orientadores y de nosotras y nosotros al intervenir el silencio con la amplificación de la voz que resonó en el espacio. Esta nueva modalidad de enunciar mediante el micrófono transformó la forma en la que son escuchados, al menos durante esa estrategia de intervención, pues los mensajes emitidos fueron visibilizados mediante la amplificación. Esto permitió que se enunciaran otro tipo de frases que externaban algunos de sus gustos como: *“Me gusta el chocolate, no les digo mi edad y le voy a las Chivas”*... *“me gusta la música pero lo que más me gusta es comer”*... *“soy E. y me gusta dormir”*... *“A mí me gusta como tocan los músicos”*... *“Me gusta dormir, jugar fútbol, jugar basquet, educación física”*. De pronto pasamos del reconocimiento a la acción, surgió la inquietud por parte de ellos de invitarnos a “echar una reta”.

“U ¿pero, cuando van a venir? deberían platicar con el director.

“J Cuando vengan nos echamos una reta.

“E La reta de una vez”

“¿Quién es el capitán de su equipo?” “¿a quién proponen?” (Facilitador)

“AA ¡Vamos a jugar ahora, una media hora” “¿qué les parece si armamos la reta?”

“U Vamos a la reta! ¡vamos, vamos!”

El relato anterior es muy significativo porque da cuenta de cómo una vez que los adolescentes “tuvieron la voz”, pudieron compartir su espacio con nosotros. No se manifestaba una voz hablando por ellos, sino que de ellos mismos nació el deseo por compartir parte de su cotidianidad y cómo se relacionan con quienes sienten simpatía o agrado. El darles un micrófono para gritar o amplificar su voz significó reconocimiento, visibilización, y escucha, mediante la irrupción sonora del espacio silencioso previo que, cotidianamente, los opacaba.

Luego, tal como nos lo pidieron, pasamos a las canchas y se armaron dos equipos. Aunque al principio la idea de los jóvenes era armar una competencia entre los adolescentes de CAHOVA y nosotros los facilitadores, se terminaron mezclando en cada equipo ambas partes. En un principio, los jóvenes estaban renuentes a que las mujeres jugaran con ellos, expresando enfáticamente “sólo hombres”. Sin embargo, al observar la disposición al juego y al compartir de las compañeras, cedieron a su participación.

Hubo quienes permanecieron en las jardineras de las canchas echando porras, gritando y haciendo bullas para darle mayor expectativa al juego. Se acordó que quien metiera los primeros

cinco goles sería el equipo ganador.

Al paso de aproximadamente unos 30 minutos se dio por concluido el juego. El trato era mucho más cercano con ellos, los que expresaban “¿cuándo van a regresar? ¡Queda pendiente una reta!” y con una actitud mucho más familiar se despedían de nosotros.

Ya reunido todo el equipo de intervención para poder retirarnos nos sorprendió que los cuidadores, y algunos integrantes del personal de psicopedagogía nos pidieran reunirnos en la sala donde ellos realizan juntas, así que entramos a aquella sala, comenzamos preguntando ¿cómo les había parecido la actividad que habíamos realizado?. Manifestaron que les había parecido una actividad fuera de lo común pero con bastante impacto, que habían notado sorprendentemente que algunos de los jóvenes más retraídos y poco participativos en otras actividades, estuvieran presentes. Mencionaron también que al principio fue un poco incómodo porque nunca nadie había invadido su espacio privado (que era el de las habitaciones), que hasta para ellos fue sorprendente pero que de alguna manera, esto había tenido un impacto más fuerte y diferente, manifestaron gratitud de “enseñarles a hacer música de manera sencilla”, sin nosotros pedir mucha información, ellos nos decían las rutinas de los jóvenes, los puntos que ellos consideraban más débiles en cuanto actitud de los chicos, nos externaron la ilusión que a ellos les hacía saber que los chicos tendrían acceso a una actividad artística/musical pues consideraban que eso les serviría muchísimo para generar más empatía entre ellos.

De ésta forma irrumpir en el silencio, tuvo como objetivo que nuestro sonido tomara el papel de la palabra y que éste se convirtiera en significante, así como menciona Le Breton (op.cit.): “En los momentos de efervescencia social, muchos individuos descubren con gran agitación una voz, la suya o la de alguien próximo, que inicia la experiencia de algo inédito, y que puede ser oída y reconocida” (p.72).

De esta manera todos tuvimos la misma oportunidad de expresarnos, de mostrarnos, de salir de ese silencio sonando con nuestros propios cuerpos.

2.4 Juego, narrativa, música y dibujo. El vínculo a través del encuadre comunicativo

A partir de este primer encuentro sonoro, la etapa siguiente duró dos meses y se conformó de las siguientes actividades:

1. Juegos (juegos de mesa, basta, fútbol, básquetbol).
2. Narrativa.
3. Construcción de un rap y la creación de un cuento.
4. Dibujos en papel kraft.

5. Invitación por parte de CAHOVA al colectivo FaM para un Concierto organizado por el SNDIF y la asociación civil Dr. Rocks con la participación de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a dicho sistema.

Cada una de estas acciones nos permitieron obtener un encuadre comunicativo más significativo con los jóvenes, permitiéndonos obtener una visión general de los intereses, problemas, curiosidades e inquietudes de ellos.

A continuación, se describen a manera de relatos cada una de estas actividades que dan cuenta del reconocimiento de sí mismos y del reconocimiento de los demás. Del proceso de la reapropiación de los espacios con sus voces y con sus cuerpos además de la riqueza de trabajar como una sola unidad, reforzando así la grupalidad.

2.4.1 El juego

Como anticipamos en el apartado 2.3.1 el juego fue el primer lazo vincular que ellos manifestaron hacia nosotros. De esta forma, en cada visita que tuvimos a la casa el juego era protagonista en esta construcción comunicativa. Muchas veces jugando fútbol o básquetbol se hacían porras; en otras ocasiones alguien comenzaba a narrar el partido; y, a veces, se ponía música favoreciendo el desarrollo social con ellos.

Por otro lado, en juegos como "basta", los jóvenes mostraban interés por decirnos algo más, pues proponían cambiar el orden del juego "tradicional" que se estructura: nombre, apellido, cosa, color, animal, flor o fruto y ciudad o país, por una nueva estructura como: lugar favorito de la casa, apodo, comida favorita, actividad o deporte favorito. Es de destacar que los jóvenes agregaron la categoría "nombre real", pues algunos de ellos se cambiaban el nombre manteniendo el nombre "real" (oficial) en el anonimato. Pudimos darnos cuenta de esto cuando en esta categoría de "nombre real" un joven puso un nombre que a todos les daba risa, el apenado decía "pues así me llamo, wey". Asombrados sus compañeros con cada comentario mostraban más empatía por él diciéndole "¿y porque no te gusta?" "yo conocí a alguien con un nombre más feo wey, ese no está tan mal", permitiéndoles re-conocerse desde otro lugar. De esta forma la basta, el fútbol, el básquetbol, algunos juegos de mesa como el "uno" entre otras actividades, nos permitieron tener una mutua cercanía reforzando la comunicación.

En este momento, el vínculo a través del juego que se estaba generando era significativo ya que ellos mostraban mayor confianza hacia nosotros los facilitadores. De acuerdo a Ogden, Minton, & Pain (2009):

Dada la diversidad de las dificultades a las que nos enfrentamos en la vida desde la niñez a la vejez, se necesita tener una amplia gama de posibles sistemas de acción al alcance con vistas a la adaptación óptima al entorno. Mientras que el sistema de acción responsable de la defensa organiza nuestra respuesta a la amenaza, otros sistemas de acción rigen facetas de la experiencia que no guardan relación con el peligro y la amenaza. Estos sistemas nos estimulan a crear relaciones afectivas íntimas, explorar, jugar (p. 209).

El juego, desde este lugar, fue una herramienta que nos permitió desarrollar puentes de comunicación entre los jóvenes y nosotras y nosotros con vistas a la concreción del colectivo. De esta manera pautamos la comunicación desde un lugar que no es el habitual permitiendo el desarrollo de la grupalidad.



Consecuencias

2.4.2 La narrativa

La narrativa fue un medio que se dio de forma natural permitiendo que los jóvenes pudieran expresar diversas emociones, deseos y demandas. Dicha narrativa emergió en instancias como la

composición de un rap y un cuento, actividades que se dieron mediante la improvisación de campos semánticos donde ellos relacionaron palabras de cada campo generados por asociación libre.

2.4.2.1 El rap

Se utilizó un sampler predeterminado que sirvió como base para la creación de letras escritas por los jóvenes, sintiéndose cobijados por la música como si estuvieran detrás de un telón en donde nadie los veía. Se colocaron detrás de una máscara que los protegía de los estigmas hablando como si alguien más hablara por ellos, y eso tenía mucho sentido, pues estaban hablando a través de la música. Por primera vez sentimos que se abrían con nosotros.

En el caso del rap los jóvenes de CAHOVA comenzaron a lanzar ideas. Buscaron en Internet bases de rap que les parecían atractivas y en un papel bond empezaron a escribir frases tratando de hilar las ideas de todos. Fue un trabajo grupal que permitió vencer ciertas resistencias pues al principio era común que quien lanzará una idea era víctima de la burla que en ocasiones iba acompañada de un empujón o un golpe. Sin embargo, poco a poco, mostraron mayor apertura logrando crear las líneas del rap:

*“En la casa de la señora embrujada,
en el monte de Piedad sombría no tiene agua.
los niños malditos duermen en la calle con frío y porno.
Mía Khalifa duerme con periódico en la calle,
con un perro viejo que tiene cincuenta años,
que tiene una salchicha porque tiene hambre.
Rápido cae la lluvia y ella estaba dormida soñando con Uriel,
Chabelo es un dinosaurio que estaba muerto y resucitó”*

2.4.2.2 El Cuento

Para el cuento fue una dinámica similar, se les facilitó papel bond y marcadores dándoles la libertad de que fueran construyendo su discurso. Esta dinámica favoreció la forma en la que pueden generar acuerdos tales como: quién sería el encargado de escribir, cómo votarían por las frases que dieran más lógica al cuento y por último como definir que el cuento estaría terminado, además de mejorar su escucha hacia los demás. Siendo este un trabajo de más de un día, donde muchas veces el pretexto era empezar a escribir el cuento, se convertía en un espacio de diálogo

donde debatían sus ideas, sin embargo, al final lograron escribir algunas líneas:

*“Había una vez un perro que ladraba como pez feo y en la lluvia se mojó.
En un lugar lejano se murió, por rabia fuerte que lo había contagiado una rata que robaba
tacos y estaban envenenados...”*

Ambos relatos permiten ver las temáticas que más resuenan en el imaginario de los adolescentes, tales como el tema de la muerte, la comida, la vida de la calle, animales que representan fealdad o enfermedad, la lluvia, historias sin un "final feliz" que se mantienen en la sombra y en la soledad. La actividad les permitió verbalizar emociones opacadas y compartidas por el grupo, lo que generó sensación de cercanía.

2.4.3 El dibujo

Esta actividad fue sugerida por los jóvenes de CAHOVA. En un primer momento de planificación después de atender a su petición, pensamos en trabajar de forma individual en hojas de papel ubicándonos en el salón de usos múltiples. Sin embargo, en conjunto con los jóvenes, fue transformándose la idea de dibujar en hojas de forma individual, a trabajar en comunidad en pliegos de papel kraft, donde podían dibujar sin límites con gises de colores. Ello requería de mucho más espacio, así que salimos a trabajar a las canchas. Recostados en el piso, viviendo su espacio de una forma distinta, comenzaron a pintar. En poco tiempo el pliego de papel kraft resultó "una hoja pequeña", de este modo comenzaron a pintar pisos, algunas paredes y bancas de las canchas apropiándose del espacio con sus dibujos.

En esta, y en otras actividades, solíamos instalar una bocina pequeña donde sonaba la música de su preferencia, haciendo más ameno cada uno de los encuentros con los jóvenes, fortaleciendo el lazo y el conocimiento mutuo, a través del diálogo y la retroalimentación generadas por la escucha.

2.4.4 Concierto

Estos meses de diagnóstico concluyeron con la invitación a su concierto de fin de año (1o de diciembre 2019) en el que los adolescentes presentaron resultados del trabajo en un taller con la Asociación Civil Dr Rocks, que se realizó en el auditorio Adolfo López Mateos SNDIF donde se presentaron todas las casas hogar pertenecientes al sistema del SNDIF como: Casa cuna, Centro Amanecer, CAHONI y CAHOVA.

Nosotros estuvimos presentes como espectadores. Pudimos saludarlos a la distancia y hacerles ver que estábamos allí para apoyarlos de esta manera pudimos reforzar la idea de trabajar en colectivo y convivir con todos permitiendo reforzar el proceso de creación de vínculos, pues la vinculación se da en el continuo y en la cotidianidad.

2.5 Conclusión del impacto del Juego, la narrativa, la música y el dibujo para la construcción del vínculo a través del encuadre comunicativo

Las actividades anteriormente descritas fueron un camino pautado entre todas y todos, escuchando los deseos y necesidades de los jóvenes. Hacerlo fue una forma de comunicación diferencial y alternativa al modelo de comunicación tradicional institucionalizado en CAHOVA de esta manera se instauró un nuevo encuadre que permitió dar un sentido de grupalidad, otorgando valor a cada idea poniéndola en acción colectiva, dicha acción fortaleció la relación en la comunidad permitiendo nuevas vías de comunicación.

2.6 Patrones de vinculación mediante agresiones en CAHOVA

Habitualmente, las modalidades discursivas de los jóvenes de la casa adquirirían un tinte agresivo, tanto desde el modo de enunciación, de tipo imperativo, en voz muy alta, rayando en ocasiones el grito, como de contenido soez. Asimismo, los cuidadores y tutores tendían a dirigirse a ellos en tono de sorna o burlón, reproduciendo muchas veces prácticas de micromachismos¹⁰ a través de frases denigratorias de la supuesta “hombría” aspiracional que los jóvenes debían portar o alusivas a falta de habilidades o competencias para llevar a cabo ciertas actividades.

Durante esta etapa diagnóstica, fue habitual observar jóvenes con patrones de vinculación de carácter agresivo, físico y verbal. Sin embargo, dicho patrón repetitivo manifiesto a través de la pelea, solía resolverse en "acompañame a..." o sentarse a participar en la actividad, como si la violencia fuera naturalizada dentro de su entorno.

Sin embargo, el vínculo con nosotros los y las facilitadores, parecía construirse desde ciertas pautas de respeto y amabilidad, sin la mediación de la agresión en la comunicación.

10 El término “micromachismos” fue propuesto por el psicólogo Luis Bonino Méndez en el año 1991 para dar nombre a prácticas que otras y otros especialistas llaman pequeños actos de “tiranía” y “violencia soterrada”. Para el autor éstos son “pequeños, casi imperceptibles controles y abusos de poder cuasi normalizados que los varones ejecutan permanentemente. Son hábiles artes de dominio, maniobras y estrategias que, sin ser muy notables, restringen y violentan insidiosamente el poder personal, la autonomía y el equilibrio psíquico de las mujeres, atentando además contra la democratización de las relaciones. Dada su invisibilidad se ejercen generalmente con total impunidad” (Bonino, 2004, p. 3). Recuperado de: <https://psico.edu.uy/hilo/micromachismos>

2.7 Conclusión de la etapa diagnóstica

En CAHOVA, los adolescentes se tornan *cuerpos receptores* de alimento, vestido, educación, atención médica, disciplina, pero, también, cuerpos “carentes” de trabajo sobre el área socio emocional.

A través del trabajo etnográfico fue posible observar, tanto a nivel discursivo, como desde la práctica del personal médico y del área educativa y de cuidado, un alto grado de focalización de sus actividades en la satisfacción de necesidades básicas, sin reflexividad en torno a demandas socio-afectivas de los adolescentes.

Al implementar pequeñas prácticas de intervención planificadas y acordadas en conjunto con los adolescentes (plástica, música, narrativa) en el marco de la etapa diagnóstica, se observó que los jóvenes mostraban cierta inclinación por estilos musicales en donde la versificación se conforma como un recurso narrativo de interpelación identitaria, tales como el RAP, el Trap, el reggaetón y el rock urbano; así como también sobre el graffiti y algunas prácticas deportivas.

Los cuerpos de los adolescentes de CAHOVA se han construido y han tomado forma desde la particularidad de cada historia de vida, la que es atravesada, en general, por situaciones de abandono, violencia intrafamiliar, y por procesos de medicalización, invisibilización y disciplinamiento generados a partir del encuadre de procesos de institucionalización. Tal contexto hace huella manifestando cuerpos “aislados”, “inseguros”, “violentos”, “tímidos”, por momentos “silenciosos” y que crecen resistiendo, habitados por la pérdida y el duelo¹¹. Pérdidas constantes desde la historia familiar; desde el pasar por diversas casas dentro del sistema de casas hogar del SNDIF (Casa Cuna, Centro Amanecer, CAHOVA); de compañeros de vida que, en el transcurso han sido separados como consecuencia de la adopción o por resolución de sus procesos legales o por externación por cumplimiento de la mayoría de edad; de hermanos biológicos que transitan por diversas casas, así como también, pérdidas vinculares con el personal de la institución, que muchas veces adopta el rol de “padres sustitutos”.

11 A través de las diversas intervenciones realizadas en el marco de la etapa diagnóstica (noviembre de 2019-marzo de 2020), plasmadas en actividades en torno a material musical, plástico o literario, emergieron decires y prácticas en torno a los cuerpos que dan cuenta de la descripción esbozada. Asimismo, dicho diagnóstico se complementó con material etnográfico resultante de entrevistas al personal de la casa, como pedagogos, médicos, psiquiatras y cuidadores.

3. Sensibilización afectiva y experiencias creativas

Como se ha visto anteriormente, las formas de comunicación entre los adolescentes de CAHOVA corresponden a una problemática institucional para el desarrollo de los jóvenes dentro de la casa.

Sus respuestas emocionales (que fueron tema de discusión en las primeras reuniones con el equipo de CAHOVA conformado por directivos, orientadores, personal médico y psicológico) se hicieron visibles durante la etapa diagnóstica de la intervención. Un ejemplo de ello fue la utilización del silencio como una forma de limitar el acercamiento, el cambiar sus nombres creando identidades alternas además del reiterado uso de lenguaje violento y agresiones físicas como un medio en el que ellos se relacionaban.

Este modo de socializar y de comunicarse es una forma de expresar sus necesidades, hablar de sus problemáticas como un grupo que ha sido vulnerado desde una edad temprana, los rasgos de violencia que mostraron en los primeros acercamientos forman parte de un fenómeno conductual que no es más que un aprendizaje necesario para la supervivencia, ya que se vuelve un mecanismo de defensa y es funcional en su dinámica social.¹²

En su cotidianidad interactúan con agentes externos con quienes realizan diferentes actividades, y cuando concluyen su trabajo desaparecen, rompiendo así los vínculos creados y reafirmando el abandono social al que estos jóvenes han sido expuestos desde edades tempranas. Cuando nos enfrentamos a una renuencia por parte de los jóvenes de CAHOVA, entendimos que esa respuesta era una resultante a esa negación de vincularse afectivamente con nuevos agentes externos, negándose a ser partícipes nuevamente de un proceso de invisibilización que los ha marcado. Dicho proceso limita formas de aprendizaje en donde pueden descubrirse en diferentes áreas para su desarrollo personal.

En el proceso de invisibilización, Bastidas-Marbella (2014) puntualiza en la estereotipación, violencia simbólica y deslegitimación (pp.516-517), estos omiten de forma sistemática la presencia de un grupo social considerado minoritario, oprimen, suprimen y debilitan la identidad de los grupos objeto de ella, como mecanismo de homogenización cultural, medio fundamental de la dominación y hegemonía política.

La estereotipación, según Montero (2008), es un proceso cognitivo que clasifica e integra características fundamentales de un grupo, al tiempo que desarrolla las estrategias de ampliación

12 Este fenómeno es descrito desde la psicología como “habitación”, el que se entiende como una disminución de la respuesta de un organismo a un estímulo, en parte opuesta, la sensibilización constituirá un proceso de progresión o aumento en dichas respuestas de un organismo a un estímulo, es decir, genera un estado de activación y goce cada vez mayor al recibir cierto tipo de estímulo. Rafael Ramirez Lago (2016).

y generalización de ciertos rasgos negativos, con el objeto de omitir, ocultar o bien atenuar las características positivas de un grupo. En el caso de los jóvenes de CAHOVA pueden ser o han sido objeto de este por parte de las instituciones, en un intento por unificar a través de la generalización a este grupo, influyendo en la creación de una identidad en estos jóvenes alejados de su realidad social y son expuestos la violencia simbólica que forma parte de los procesos de invisibilización.

Haciendo una lectura desde Bourdieu (1999), podemos definir la violencia simbólica como un elemento que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas o en unas creencias socialmente inculcadas (p.173). En este proceso se generan símbolos y signos negativos, así como ideas peyorativas contra los grupos minoritarios, todo esto con la finalidad de suprimir o negar la identidad del grupo estereotipado. De esta forma, a medida que llevábamos a cabo las intervenciones era más clara la relación entre las respuestas emocionales de los chicos y los procesos de invisibilización, pues aunque esa violencia simbólica es ejercida por el sistema de institucionalización, también resulta un ejercicio perpetrado por los mismos jóvenes. Goffman (1963) pone de manifiesto que un factor fundamental de los procesos de discriminación es resultado de ciertos mecanismos de estigmatización social. Existe un dispositivo llamado enmascaramiento en el cual las personas estigmatizadas se ven forzadas a encubrir su identidad ante los demás, derivando en la adopción de apariencias claramente distantes de un estereotipo de la identidad estigmatizada, afectando así sus relaciones sociales y poniendo los valores del agente discriminador en quien es discriminado transformándolo así en un agente activo de invisibilización de su propia identidad.

A manera de enriquecer un modelo metodológico que nos permitiera realizar una intervención socio-musical más completa, surgió como propuesta durante el acercamiento con los chicos, un segundo momento en la intervención, el eje de esta intervención fue el cultivar la vinculación con ellos, pensando esta como un vehículo que nos permitiera acceder de manera empática al entorno social de los jóvenes de CAHOVA y visibilizando las necesidades que eran primordiales para ellos. Se desarrollaron diversas dinámicas que posibilitaron un mayor acercamiento, en un inicio la mayoría de los adolescentes parecían renuentes a querer participar, sin embargo nuestra presencia constante hizo que ellos se fueran acercando, generándose el puente vincular ya descrito anteriormente.

A pesar de que algunos chicos aún no se integraban del todo, teníamos claro el siguiente objetivo, y ese era utilizar la música como una herramienta que nos permitiera vincularnos con los jóvenes mediante la sensibilización, intentando a través del arte generar un intercambio de ideas y saberes.

Desde el primer día, en aquel penetrante silencio, la música jugó un rol importante en las estrategias de intervención: como mediadora entre los chicos, el personal de la casa y nosotros; como una forma de socializar, de expresar, incluso como una manera de conocer al otro. Fue desde ese primer día, que la sensibilización estuvo presente, tal vez no tan marcada pues no fue objeto de interés al principio, esto se fortaleció cuando se abrieron un poco más. En este proceso de sensibilización comenzamos a ver desde otro lente las problemáticas a las que nos enfrentamos, fue una forma de aprendizaje preasociativo, y también observamos desde otro lente a los chicos de la casa, reflexionando sobre una estrategia para el reconocimiento del ser. Y es que resulta de importancia resaltar que el proceso de sensibilización, según Barrera Gavira (2017) es una capacidad que puede desarrollarse a través de la reflexión enfocada a lo social y a lo humano, permitiendo tejer redes de convivencia social que guíe a repensar la importancia del otro como ser a través del vínculo (p.65).

Al menos en los primeros años de vida, un niño que tiene apego a una figura parental o vincular está en disposición de tener conductas de proximidad y contacto. Cambiando o no este atributo en la infancia dependiendo de los estímulos generados por situaciones presentadas al momento. Bowlby (1983) menciona que este apego se nutre de diversos componentes emocionales, conductuales y cognitivos, motivo por el cual, la ausencia de vínculos afectivos, apegos inseguros y participaciones inadecuadas en el cuidado de los niños están relacionados con un aumento en las problemáticas de conducta y trastornos emocionales. Al igual que otras especies, los humanos cuentan con conductas innatas que se ven atravesadas por vínculos afectivos y formas de apego que favorecen la supervivencia: el llanto de las crías, las sonrisas o caricias, los gritos, etc. Ainsworth (1963) señala que el desarrollo de la personalidad debe ser optimizado a través del disfrute en la infancia. El fortalecimiento de lazos con las figuras parentales o vinculares y que sean estos los que proporcionen experiencias de satisfacción y goce en los primeros años de vida.

No obstante hay que tomar en cuenta que los niños y jóvenes que ingresan a instituciones como CAHOVA, han sido expuestos a una ruptura vincular con las figuras parentales o de apego y estas deben ser compensadas o restituidas cubriendo ciertas necesidades de afecto y cuidado. La creación de identidades estratégicas forma parte de esta restitución de lo afectivo, por una parte el identificarse como “difos” deja entredicho que ellos se distinguen del resto y construyen identidad a través de la colectividad y de sus propios conceptos; por otro lado, esa distinción social los hace renuentes a ciertas prácticas donde las inseguridades salen a flote.

Pero, ¿Cómo utilizaríamos la música para sensibilizarnos, tanto a los chicos como a la institución y nosotros mismos? ¿Tendría algún efecto esa intervención que teníamos en mente? ¿Cómo

asociar la metodología IAP desde una intervención artística? ¿Se trabajaría a partir de la escucha o mediante la ejecución? ¿Qué sucedería con aquellos jóvenes que no tuvieran un interés por la música o las artes en general?, y de ser así ¿Cómo generar un interés por la práctica y experiencia musical?

Durante nuestra estancia en CAHOVA, la primera etapa de intervención arrojó una serie de cuestiones que, a pesar de generar algo de temor en el equipo de investigación, con el tiempo se fueron aclarando y generaron nuevas dudas respecto a nuestra labor realizada en esta institución. Para despejar esas preguntas fue importante repensar nuestro papel como músicos y el papel de la música en la sociedad.

Reflexionando sobre el imaginario colectivo del concepto música, hemos de mencionar que dicho concepto se piensa desde lo estético, dejando de lado las implicaciones culturales o sociales que de esta emergen. Sin embargo, no podemos hablar sólo desde lo estético pues este concepto tiene un valor subjetivo, parafraseando a Bourdieu (1979), debemos recordar que el gusto musical no es meramente estético, sino que tiene un carácter de distinción social (pp.29-30). En este entendido, debemos pensar la música como lo que implica y no como lo que suena, pues la música, como organización del universo sonoro que tiene cada cultura, forma una parte muy importante del entramado social y cultural de los pueblos como de los individuos. Decidimos navegar bajo esta bandera, romper con el modelo institucional tanto educativo como musical y dejar de lado esa idea de la música culta y las otras músicas: para deconstruir el papel del investigador y el educador musical primero había que deconstruir el papel como músico.

La forma en la que nos acercamos en el primer encuentro, generó un interés por parte de algunos jóvenes que reaccionan a un estímulo musical relacionado a las dinámicas propuestas por el colectivo, ya fuera cantar, tocar algún instrumento o escuchar música mientras se realizaba alguna otra actividad; jugábamos con la música como si fuéramos niños y todos éramos partícipes de ese juego. Las actividades lúdicas fueron de suma importancia para generar una vinculación pues, tanto los chicos como nosotros, salíamos de la rutina mientras liberamos tensiones. Daba lo mismo si estuviéramos tocando, dibujando o jugando fútbol con ellos, en tanto cada actividad generaba estímulos que con el tiempo coadyuvaron a la inclusión social, al desarrollo cognitivo y psicomotriz, a la expresión corporal y al desarrollo de la creatividad.

Promover la creación de historias, desde la narrativa y el dibujo, ya descritos en el capítulo anterior, promueve un nuevo modelo ético de lo diferente como herramienta de expresión de los deseos personales, implica un trabajo afectivo que se nutre de las experiencias visibilizando lo que en el discurso hablado no se expresa tan fácilmente.

3.1. Apropiación de los espacios y la generación de impronta a través de la plástica y la narrativa

Las formas de vinculación que se muestran entre las personas y los espacios se han analizado desde diversas disciplinas. Algunos conceptos que se han desarrollado, respecto a la apropiación de los espacios, abordan procesos relacionados a lo simbólico y lo identitario desde perspectivas psicológicas, sociológicas y urbanistas. Es de interés para este trabajo analizar la interacción que los jóvenes tienen con los espacios de CAHOVA y cómo es que se construyen significados en relación a un lugar.

Es claro que el vínculo a los espacios está presente como una fuente de seguridad y satisfacción. La mayoría de las personas que tienen habitación propia sienten una especie de apego hacia ella, hacia su cama, su guardarropa, etc. pues este espacio puede representar libertad, protección o intimidad. Sin embargo, y haciendo una lectura desde los jóvenes de CAHOVA, ¿Cómo es que podemos pensar ese vínculo a un lugar en donde solo se está de paso? ¿Puede haber algún tipo de afecto hacia un espacio de esa índole?

Para comprender esta relación entre los espacios y las personas debemos analizar el concepto espacio desde lo social y lo simbólico. El espacio social puede relacionarse con un espacio en el interior del cual, los agentes, grupos o instituciones que en él se encuentren, tendrán más en común mientras más cerca estén y a su vez estos serán distribuidos dependiendo la estructura de su capital. Bourdieu (2011) menciona:

El espacio social es un espacio pluridimensional de posiciones, donde toda posición actual puede definirse en función de un sistema con multiplicidad de coordenadas, cada una de ellas ligada a la distribución de un tipo de capital diferente, es una construcción que, evidentemente, no es igual al espacio geográfico, define acercamientos y distancias sociales. Ello quiere decir que no se puede juntar a cualquiera con cualquiera, que no pueden ignorarse diferencias objetivas fundamentales; pero no implica excluir la posibilidad de organizar a los agentes, en ciertas condiciones, momentos y lugares, según otros principios de división: por ejemplo, étnicos o nacionales. (p. 20).

Esta visión bourdieuana converge con el modo relacional que los jóvenes de CAHOVA tienen con las instituciones y el propio espacio que habitan. Si el mundo social se muestra como algo

evidente, es porque las disposiciones de sus agentes, sus habitus¹³, es decir las estructuras mentales a través de las cuales vuelven aprehensivo el mundo social son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras de ese mundo social. Y es que la forma en que el espacio es ocupado por los chicos de la casa tiende a ser una relación aprehensiva-disruptiva, pues habitan un espacio que se vuelve un “hogar” temporal pero a su vez, tienen claro que en algún momento dejarán de habitar ese espacio, sucede algo similar cuando cambiamos de residencia o el caso de los migrantes extranjeros que no sólo cambian el aspecto geográfico, sino aspectos sociales y culturales.

Por otra parte, existe un plano simbólico-espacial donde se considera un aspecto simbólico inherente al espacio. Este significado puede derivarse de la función relacionada a las dinámicas sociales que se desenvuelven en él o bien puede ser resultado de las de las interacciones que se dan entre los agentes que se apropian de dicho espacio. Del mismo modo, los significados que giran en torno a un espacio pueden ser de carácter individual o compartido por un grupo de individuos construyendo significación personal y social. Valera (1993) afirma:

Este paradigma contempla a la persona como un agente social más que como un individuo autónomo que tiene necesidades para satisfacer o llevar a término objetivos personales. La persona como agente social busca y crea significados en el entorno al relacionarse con él. Estos significados no son construidos al momento sino que vienen modulados por la cultura y la estructura social dentro de la cual la persona opera. Es necesario, pues, considerar el entorno como un producto sociocultural situando el énfasis en la interacción social y en la consideración de la persona como inmersa en un contexto sociocultural determinado, resultando así el paradigma más claramente relacionado con una perspectiva psicosocial (p.13)

Estos aspectos simbólicos del espacio determinan ciertas prácticas, que pueden estar o no establecidas, dentro de CAHOVA. Espacios como los dormitorios, la alberca, las canchas o el auditorio tienen una serie de funciones dentro de la dinámica del recinto, las cuales son determinadas por la institución para la utilización de los espacios; aquellos que cumplen una

13 Bourdieu propone el habitus como la noción que permite conservar los dos términos de las viejas dicotomías de las ciencias sociales: determinismo/libertad; estructura/prácticas; estructura/agencia; estructura/sujeto; colectividad/individuo, escapando así de la necesidad de tener que elegir uno de los dos excluyendo al otro. Hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo.

función de carácter recreativo a través del deporte, aquellos donde se realizan actividades culturales o aquellos espacios destinados para el estudio. Al ocupar estos espacios para las actividades que realizamos con los chicos, fue notoria la preferencia por espacios abiertos, en específico las canchas. Esto se debe, tal vez, a que este espacio representa para ellos un lugar neutral donde pueden realizar actividades lúdicas como jugar fútbol, pensando que este tipo de juegos generan vínculos y transforman roles sociales al momento de efectuarse. Pese a que había un lugar asignado para las actividades culturales, las canchas se volvieron un espacio de trabajo que posibilitaron una mejor implementación de las estrategias de intervención, un espacio del que poco a poco nos apropiamos.

Y es que esa apropiación es en primera instancia una acción, una actividad o bien un ejercicio. Al apropiarse de un espacio se genera una relación de poder¹⁴ entre el individuo y la propiedad, y el ejercicio de ese poder incluye una dimensión simbólica o inmaterial, cuyo referente será la construcción del reconocimiento del ser, pues todo poder es probabilidad en un proceso de apropiación.

Al apropiarnos de espacios que no estaban destinados a las actividades que nosotros realizamos, algunos colaboradores de CAHOVA no estaban de acuerdo con la implementación de dinámicas en lugares que no eran para ello, y era lógico que ese desacuerdo surgiera, pues los chicos también ejercían su poder, formaban parte de esas dinámicas y tenían el control por un momento de los espacios que habitan. Pol (2005) menciona:

Los procesos que implican el fenómeno de la apropiación del espacio suponen una forma de comprender y explicar cómo se generan los vínculos que las personas mantienen con los espacios, bien como “depósitos” de significados más o menos compartidos por diferentes grupos sociales; bien como una categoría social más, a partir de la cual se desarrollan aspectos de la identidad; bien como tendencias a permanecer cerca de los lugares, como fuente de seguridad y satisfacción derivadas del apego al lugar. (p.283)

En un intento por empatizar tanto con los adolescentes como con las autoridades, insistimos en realizar una actividad en el área que está a un costado de las canchas. Dicha actividad consistió en hacer dibujos con gises en el suelo, esto con la finalidad de generar un vínculo que nos permitiera interaccionar de otra manera con los chicos y cambiar la perspectiva que tenían del

14 Según Weber (1922), “poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (p.43).

mismo espacio y de nosotros, tratando de romper modelos institucionales pedagógicos y de espacialidad. La respuesta de los jóvenes fue buena aunque en un principio se mostraron indiferentes.

Reflexionando el trabajo de campo desde su inicio, (con la batucada como carta de presentación) existió una apropiación del espacio sonoro el cuál fue intervenido por voces, instrumentos, bocinas o cualquier elemento que permitiera irrumpir el silencio. A medida que se construye música instrumental o vocal comienzan a seleccionar algunos elementos y con ello a evocar el hecho musical. Es decir, al mismo tiempo que se hace música también se reacciona a ella.

Esta intervención del espacio social, simbólico y sonoro hizo visible lo evidente: la apropiación del espacio se ve limitada por lo institucional, situación que conlleva a una serie de conflictos identitarios, afectivos, cognitivos e interactivos que convergen con la habituación y los procesos de invisibilización. Bidart (1997), menciona que no se encuentran amigos en la calle, en la muchedumbre, a partir de la nada. Ciertos marcos, ciertos lugares, ciertos medios son relativamente favorables a la construcción de vínculos interpersonales, mientras que otros lo hacen muy difícil (p.52). Utilizamos la toma de decisiones a través de una acción empoderadora de la música¹⁵ como herramienta expresiva y de sensibilización, lo cual permitió que por un instante, los jóvenes transformaran la dinámica de los espacios mediante la plástica, la narrativa y la música, incidiendo desde lo simbólico pues no solo existió un apego al lugar, fue un apego al momento, al tiempo que se les dedicó y a las dinámicas que permitieron realizar un vínculo tanto con quienes participamos de la actividad como con el espacio mismo.

3.2. Configurando tramas a través del deporte

Sensibilización y apropiación son dos términos que ampliaron las expectativas encaminadas a una vinculación afectiva. Este proceso por el que pasamos durante esta etapa de la intervención trajo consigo una serie de interrogantes respecto al impacto social y las respuestas emocionales obtenidas con cada dinámica que el colectivo realizaba en CAHOVA. Con el pasar del tiempo

15 Blumer (1982) menciona que el ser humano ha de tener una estructura en consonancia con la naturaleza de la acción social. Se le concibe como un organismo capaz, no solo de responder a los demás en un nivel no simbólico, sino de hacer indicaciones a los otros e interpretar lo que estos formulan. Como Mead ha demostrado categóricamente, la persona sólo no puede hacer esto porque posee un (self) “sí mismo”. Esta expresión no encierra ningún significado esotérico. Quiere decir sencillamente, que un individuo puede ser objeto de sus propios actos... El hecho de que el ser humano posea un “sí mismo” lleva implícito algo todavía más importante; y es que ello le capacita para entablar una interacción consigo mismo... Este tipo de interacción es fácilmente detectable cuando advertimos que estamos enojados con nosotros mismos, y que debemos estimularnos para realizar nuestros quehaceres, cuando nos recordamos que debemos hacer esto o lo otro, o hablamos para nosotros adentro, para elaborar un plan de acción (pp. 9-10)

íbamos concluyendo que la búsqueda de vinculación podía tener aspectos positivos para la investigación-acción que se quería realizar, dejando de lado la paradójica perspectiva de interdependencia funcional, propiciando una serie de vínculos de proximidad pero también de distanciamiento.

El proceso de cada chico es distinto al igual que sus historias de vida. La constante confrontación podría exacerbar o inhibirse dependiendo de la actividad propuesta por el colectivo, la dualidad proximidad-distanciamiento dependía del estímulo, del deseo de los jóvenes por integrarse a algo que fuera de su interés, pero a su vez, se mostraba un interés por ser tomados en cuenta, por el hecho de ser deseados.

En el pensamiento sociológico las configuraciones están insertadas en lo vincular, según Gonzalez Rey (2008) exponen a los agentes a diversas situaciones pero a su vez son modificadas al confrontarse con las emociones del individuo incidiendo particularmente en éstas. La relación simbólico-emocional que surge a partir de este tipo de experiencias sociales genera un bucle donde la emoción estimula una expresión simbólica y viceversa. Replanteando las formas de comunicación violentas observadas en los adolescentes de CAHOVA, los estímulos donde impera la agresividad como un rasgo emocional de odio, tienen como trasfondo una negociación de carácter impulsivo manifestándose con diferente intensidad, esta violencia ejercida desde ellos mismos para con sus pares disminuyó significativamente conforme se implementaron dinámicas y estrategias de intervención. Las pulsiones violentas se transferían y transformaban hacia las prácticas artísticas y el deporte.

El deporte como hecho social comparte, manifiesta, reproduce y configura los valores predominantes en el contexto sociocultural donde se produce; como hecho cultural utiliza como medio de expresión el cuerpo, un cuerpo que es moldeado, manipulado y transformado socialmente (Sánchez Martín, 2001). Al tener como base el juego tiene un papel crucial para la transmisión de valores y reproduce ideología.

Desde un ámbito competitivo, el deporte conlleva una serie de prácticas relacionales que dominan el evento efectuado entre grupos antagónicos. Los adolescentes al momento de realizar actividades deportivas como el fútbol crean redes a partir de figuras de dominación. Aquellos que tienen más destreza en el juego, quienes tienen más condición física, quienes tienen liderazgo o se legitiman a partir de su condición etaria, tienen hegemonía sobre los demás en la toma de decisiones respecto a las reglas que el juego seguirá, propiciando así, relaciones de poder. El término “deporte” implica ya una serie de normas establecidas para su práctica, desde donde se pueden analizar otras formas de interrelación particulares.

El hecho de que esas normas establecidas estipulan el cómo se debe jugar fútbol no quiere decir

que se acaten al pie de la letra. Los adolescentes fijan convenios basados en reglas que permitan efectuar el evento insertándose a su contexto, así bien, en un partido de fútbol uno de los dos equipos puede ir dominando el marcador por cierta ventaja de goles y al momento, los actores pueden establecer una nueva regla donde quien anote el último gol gana el partido, sin importar el número de anotaciones previas.

Bajo esa premisa podemos decir que los adolescentes de CAHOVA configuran el juego modificando las normas a seguir para la práctica futbolística, adaptándola a un contexto más informal donde no importa la reglamentación, importa el juego. Pero este nuevo “modelo” establecido momentáneamente también puede traer consigo una serie de conflictos de carácter agresivo entre los adolescentes, el ganar o perder un juego puede propiciar formas violentas de comunicación generadas a partir de la competitividad, pues la competencia no es más que una confrontación entre pares o grupos. El hecho de que las disciplinas deportivas como el fútbol llegasen a transponerse rápidamente a las clases populares constituye, según Toledo (2015) para los autores de la tradición eliasiana, la prueba de la fuerza de los vínculos de interdependencia entre grupos y no una mera prueba de la dominación de clase. Esto no quiere decir que la perspectiva configuracional niegue toda oposición entre grupos antagónicos, pero aun los desacuerdos y las confrontaciones son analizados como un tipo particular de vínculo.

Al enfrentarnos a otro equipo en cualquier práctica deportiva se crean relaciones de carácter vincular pues la competencia (en su condición de enfrentamiento entre agentes que participan en una actividad aplicando estrategias para obtener un resultado que los superponga frente a otros agentes) origina lazos de tensión los cuales son una fuerza vinculante entre agentes de un grupo social determinado. Cuando hubo disposición por parte del colectivo para participar activamente en actividades deportivas con los adolescentes, este tipo de confrontaciones y relaciones a partir de lo reglamentario anteriormente mencionados, tomaron caminos un tanto distintos, pues la práctica deportiva como eje de vinculación permitió la convivencia con los jóvenes posibilitando un acercamiento distinto y permitiéndonos vincularnos desde la horizontalidad.

3.3. Escuchando la música de otros, re pensando y actuando el vínculo

La memoria tuvo un importante aporte en el proceso civilizatorio, pues las culturas antiguas transmitían los conocimientos de una generación a otra mediante la oralidad. Antes de que la narrativa pudiera escribirse el canto servía como una herramienta para compartir saberes y que de esta forma pudieran ser recordados, pues la tradición oral dependía de la memoria. Podemos encontrar cantos en diversas culturas que se relacionan con el cultivo o la crianza, a manera de

enseñar a las nuevas generaciones saberes necesarios para la supervivencia. El ser humano necesitaba del recuerdo para construir nuevos conocimientos que permitieran el desarrollo de la civilización, y para tener memoria, el mundo creó la música.

La música tiene un poderoso efecto en el ser, repercute en lo afectivo y lo emocional, sirve como eje de legitimación identitaria y transforma realidades sociales desde el hecho. El escuchar la música de nuestra infancia o juventud implica un recuerdo y la acción de recordar no es más que reconstruir o, incluso, construir una situación en el plano mental, pues un recuerdo nunca se reproduce con exactitud, esto también, determinado por el estado afectivo en el que nos encontramos, nuestro contexto cultural y social, y la dinámica generada al momento de recordar.

Cuando escuchamos una música que tiene una carga simbólica personal, se detonan una serie de recuerdos que nos pueden remitir a diversas situaciones ocurridas a lo largo de nuestras vidas, es por ello que podemos identificarnos con ciertas piezas o cierto tipo de música pero también, podemos sentir un rechazo con alguna música que esté relacionada a adversidades o episodios traumáticos del pasado. Existe una estrecha relación entre la música, las emociones y los sistemas de memoria, Jancke (2008) citado por Justel, Abraham y Rubinstein (2015) apunta a que la valencia emocional, es decir la valoración positiva o negativa, atribuida a una pieza musical actúa modulando el recuerdo y/o reconocimiento posterior (p.298).

Berenguer (2005) menciona que:

Cada cual escoge sus sonidos y los asocia con los otros elementos simbólicos de su entorno, atendiendo a las características de los contextos culturales donde ha vivido y se ha formado con anterioridad. A lo largo de ese camino, se eligen unas pocas opciones entre todos los sonidos que nos es dado escuchar. Sólo con éstas elecciones nos identificamos, sólo a ellas les adjudicamos valor estético positivo; y lo hacemos según la secuencia de procesos de interacción social que, tanto desde la perspectiva particular como desde la general, sólo puede tener una apariencia azarosa, más o menos filtrada por la contingencia, pero caótica en último extremo (p.10).

En este entendido, al interactuar con la música creamos lazos que se vinculan intrínsecamente con el desarrollo individual de cada persona, pues la música se relaciona con situaciones trascendentales de sus vidas. De esta forma los seres construimos musicalidad a partir de interacciones sonoras y experiencias musicales que se encuentran flotando en la esfera pública, y es a partir de estas relaciones que se determinan las prácticas musicales mediante la codificación

del universo sonoro; siendo este, determinado a su vez por el contexto social. La música es inherente al ser humano, pues necesitamos música para ser.

Más allá de generar especulaciones metafísicas respecto a este “ser musical”, es de prioridad para este trabajo reflexionar: ¿Cómo es que escuchamos la música de otros?

En el proceso de investigación que se desarrolló en CAHOVA abrimos la puerta para compartir los gustos musicales que tanto nosotros como los jóvenes tenemos arraigados. Está dinámica nos permitió explorar los géneros afines que había y también mostró nuevas músicas que fueran del agrado colectivo o no, propiciaron una experiencia musical. Por una parte, los orientadores y directivos de la casa que se mostraron interesados en que enseñáramos a los jóvenes música de corte académico, pues al ser nosotros estudiantes y egresados de la Facultad de Música de la UNAM daban por hecho tal situación, con el pasar del tiempo comprendieron los objetivos del colectivo al ser partícipes en algunas actividades. Pudimos observar que este pensamiento, en relación de la música académica, fue cambiando al observar que nosotros “los músicos” teníamos gustos de todo tipo, compartíamos y escuchábamos la música de los chicos (retroalimentación que permitía un diálogo horizontal desde la música), lo que generó un cambio de perspectiva en ellos reconociendo y reivindicando el gusto musical de los jóvenes, los suyos y los nuestros.

Al hacer este intercambio musical a través de las actividades realizadas, tanto los adolescentes como nosotros construimos una zona de confort donde los rasgos de violencia “no eran permitidos”. Se propició un ambiente de respeto y tolerancia teniendo como eje medular de participación la no violencia. Al transformar los espacios y las perspectivas de dominación también se generó un cambio de consciencia a través de la sensibilización afectiva, permitiendo reforzar el vínculo que estaba en construcción. Al respecto Mead (1972) menciona:

En la sociedad humana tenemos un individuo que no sólo adopta su propia actitud, sino que además, en cierto sentido, adopta la actitud de sus súbditos; en la medida en que domina sabe qué puede esperar. Cuando tal cosa sucede en la experiencia de un individuo, se produce una distinta reacción con distintos acompañamientos emocionales, diferentes de los del caso del jefe de la manada. En el último hay simplemente ira y hostilidad; en el otro, la experiencia de la persona afirmándose conscientemente contra las otras personas, con la sensación de poderío, de dominación. En general, cuando la reacción de la comunidad se ha internalizado en el individuo, existe un nuevo valor en la experiencia y un nuevo orden de reacciones (p.219).

Escuchar la música de otros nos permite ampliar el panorama de las prácticas musicales y vincularnos desde los gustos compartidos, incentivando la socialización a partir de la escucha y cuestionando cómo escuchamos lo que el otro escucha, pues reconocer al otro a través de la escucha fortalece lazos y transforma relaciones creando vínculos afectivos de seguridad.¹⁶

Desde un enfoque sociológico, las relaciones sociales pueden ser pensadas como procesos entre actores que se encuentran, interaccionan y comparten experiencias. Dichas interacciones se configuran mediante acciones sociales, se definen desde distintos puntos de vista para dar cuenta de la realidad social. Respecto de la acción social como una acción “ubicada” Goffman (1983) afirma que el sentido social de nuestras acciones siempre debe comprenderse en relación con la situación interactiva en que surge (p.7).

Herrera-Soriano (2004) menciona:

El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales. El orden de la interacción se basa en dos tipos fundamentales de reglas: por una parte, las «convenciones habilitadoras»; por otra, las normas basadas en principios y valores que los individuos aceptan porque las consideran como intrínsecamente justas. Aceptar estos dos tipos de normas (el contrato social y el consenso social) produce una «efectiva cooperación» (p.61).

Cuando interaccionamos con los otros desde el compartir música, esto nos provee de nuevas identidades, pues la manera en que nos relacionamos con la música pone en diálogo saberes específicos que configuran la subjetividad de cada individuo. En este entendido podemos definir ese vínculo musical como un proceso relacional entre pares, los cuales comparten afinidad por un gusto hacia una música que sensibiliza y genera identidades a través de la socialización. La significación de esa experiencia musical surge de una interacción sonora que las personas tienen con quienes comparten los significados atribuidos a la música y a partir de ello actúan bajo un proceso interpretativo del hecho musical.

Las ideas postuladas en este capítulo sirven para reflexionar en torno a los vínculos entre los adolescentes y las instituciones, los espacios, lo socio cultural y la música. Para ello sería de importancia indagar más allá de las respuestas emocionales y ahondar en las relaciones que las

16 Es a partir del otro, que el “self” o sí mismo forma parte de una unidad, pues la organización social posibilita a los individuos identificarse como entes propios relacionados a su contexto y a su entorno siendo conscientes de su papel como el “otro” ante los demás. El individuo “es” todos, porque así la comunidad social se convierte en factor determinante en el pensamiento del sujeto (Mercado-Zaragoza, 2011, pp.165).

producen. En este sentido, se plantean diversos elementos posibles a analizar referente al caso CAHOVA.

Se ha señalado la necesidad de analizar las formas de convivencia y procesos de invisibilización que configuran el ejercicio de determinados rasgos de violencia, y, en contraparte, de resaltar algunos aspectos de carácter no violento que se observaron durante la etapa diagnóstica. Situarnos en el lugar de los jóvenes y sus prácticas cotidianas; la violencia a la que son expuestos y también la que ellos ejercen, analizando la simetría entre las rupturas parentales y los procesos de invisibilización, facilitará la identificación de conflictos que configuran las subjetividades de los adolescentes.

Esta aproximación, posibilitará deconstruir el concepto vínculo y presentaría alternativas a las estrategias de intervención que se implementan con los adolescentes para enfrentar escenarios adversos, reinterpretando los elementos ya expuestos para profundizar en esta investigación desde perspectivas relacionales.

4. Transformación del vínculo

Durante las diferentes intervenciones que llevamos a cabo con los chicos a lo largo de nuestra etapa diagnóstica se intentó generar un puente y una vinculación reparadora¹⁷, que rompiera con mecanismos habituales de relación mediante la escucha de las necesidades de los adolescentes, aplicando dinámicas de integración y dando solución en conjunto de las problemáticas por ellos mismos detectadas.

En cada acercamiento que tuvimos con los jóvenes de CAHOVA descubrimos comportamientos distintos, ya que ninguna sesión era igual a la anterior. Las variantes estaban en función del día de la semana, de quiénes asistíamos, y de los jóvenes que se acercaban a participar. En un ambiente propiciado por nosotros era primordial que la voluntad y el respeto a las decisiones de los jóvenes fueran tomadas en cuenta. Cuando así sucedía se podía dar un comportamiento más natural que permitía la observación y la apertura para generar un espacio de confianza en el que las interacciones obtenidas daban paso a fortalecer la vinculación con ellos.

4.1. “Enchúlame la bici” y la conformación del colectivo CAHOVA

La participación realizada por el colectivo “Enchúlame la bici” (ELB) resultó de un proceso de detección de necesidades del grupo de jóvenes que habitan la casa. El objetivo principal de la metodología de la IAP, es que los participantes del propio grupo social se conviertan en observadores de sus necesidades, logrando identificar problemáticas de su entorno inmediato, y que, a partir de allí, generen y articulen posibles estrategias de resolución y, por tanto, favorezcan la transformación de su medio. En ese sentido, la aplicación de esta metodología propició el acercamiento, vinculación y acompañamiento entre los chicos y nosotras y nosotros, y, a su vez, detonó un proceso pedagógico de aprendizaje de habilidades socioemocionales en comunidades de práctica artística y de oficios.

En los diferentes momentos en los cuales estuvimos compartiendo con los chicos ideas, intereses y preferencias sobre diversos temas y en el proceso de configuración de un mapa hablado, abordamos el tema de la solución de problemas sobre situaciones que pudieran estar en sus manos resolver. Entre las problemáticas emergentes, algunos hicieron mención del escaso mantenimiento que se otorgaba a un grupo de bicicletas propiedad de la casa, tornándose necesaria la adecuación de refacciones o el armado total de piezas.

¹⁷ El vínculo reparador es por lo tanto un proceso intersubjetivo donde está presente la capacidad para intentar resarcir el daño causado por el fallo del modelo institucional y el ambiente cuidador.

Al comentarlo con los responsables de CAHOVA, afirmaron que tenían en existencia diferentes bicicletas en estado de abandono por falta de presupuesto y de tiempo para su reparación.

En una posterior reunión del equipo de facilitadores y de reflexión en torno a las intervenciones realizadas en conjunto con el colectivo, la lluvia de ideas y el proceso de asociaciones sobre las experiencias, percepciones y sensaciones, detonó la propuesta de contactar al Colectivo Enchúlame la Bici (ELB), el cual es un colectivo que considera al ciclismo como una forma de vida, y que comparte sus experiencias mediante talleres comunitarios desde una visión holística, con el objeto de: *“fomentar el uso de la “bicla” como transporte económico, ecológico, sustentable y saludable”*, para poder apoyar las tareas de reparación de las bicicletas, especificidad técnica sobre la que teníamos escaso o nulo conocimiento. Tarea a la que, posteriormente, se abocó la compañera Tamara del colectivo.

Como el colectivo mismo propuso, nos pareció necesario que la reparación de las *bicis* fuera a través de talleres comunitarios, regidos por un modelo de cooperación e intercambio de saberes y experiencias, lo que permitiría, tanto fortalecer los lazos entre los chicos de la casa, como favorecer el desarrollo de tareas en conjunto de carácter colaborativo, modalidad no usual en el hábito y estilo de vida de los mismos. Asimismo, como el colectivo Enchúlame la Bici fomenta el autoempleo, dicho espacio otorgaría herramientas para la configuración de un posible futuro oficio remunerado.

Tras dos reuniones con las diferentes personas que conforman el colectivo y los responsables de CAHOVA, pudimos planear y gestionar el taller comunitario de reparación y construcción de bicicletas. Juan, Daniel, Pina, Lulú, Lenin y Ricardo fueron los encargados de guiarnos en este proceso, planteando la gestión de un taller de reparación, en el que se pusieran en marcha alrededor de 13 bicicletas encontradas en la casa, a las cuales les hacía falta mantenimiento y reconstrucción. Estas actividades serían llevadas a cabo por los mismos jóvenes.

4.2. Aprendizaje Colaborativo (AC)

Al realizar un conteo de las refacciones y las bases para la construcción de las bicicletas se optó por dividir el trabajo en distintos equipos, conformados de 4 a 6 personas, entre los chicos, los integrantes del colectivo ELB y nosotros, con el fin de llevar a cabo el proyecto de manera colaborativa, es decir, cada uno de los equipos tenía el objetivo de reconstruir una bicicleta con el material con el que se contaba. En ese sentido, Lucero (2003) menciona:

El aprendizaje en ambientes colaborativos busca propiciar espacios en los cuales se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que interesa dilucidar o situaciones problemáticas que se desea resolver; se busca que la combinación de situaciones e interacciones sociales pueda contribuir hacia un aprendizaje personal y grupal efectivo (p. 3).

Entendemos aquí como estudiantes a aquellos en proceso de obtener información y transformarla en conocimiento en este tema o labor en específico. Es decir, tanto los jóvenes habitantes de la casa como nosotros, no contábamos con experiencia previa de mantenimiento o arreglo de una bicicleta, por lo que nos vimos en la necesidad de adquirir nuevas herramientas de apoyo, de una nueva forma de resolución de dudas y práctica de manera conjunta. Esto cambió significativamente la percepción de los chicos hacia nosotros, ya que al existir una horizontalidad en la adquisición de un conocimiento y habilidades totalmente nuevas para ambas partes, se construyó un vínculo nuevo, caracterizado por una comunicación más fluida y horizontal.

Diversas son las ventajas que presenta esta forma de aprendizaje, una de ellas es la identificación y el uso de estrategias de afrontamiento¹⁸. Según Pérez-Sánchez, Poveda-Serra y Gilar-Corbí (2010) estas no se aprenden si no son enseñadas explícitamente, y las técnicas del AC se han usado para ayudar a los adolescentes a afrontar diversos acontecimientos que surgen a lo largo de su desarrollo, favoreciendo la comunicación y la autoestima.

Al estar cada equipo concentrado en tareas específicas bajo un fin común, nos vimos inmersos en un ambiente de complicidad y respeto mutuo. Aquellos que adquirían más rápido un conocimiento o desarrollaban una habilidad, nos explicaban a los demás sobre cómo resolverlo. Lucero (2003), citando a Galvis reflexiona al respecto:

La necesidad de articular y explicar al grupo las ideas propias lleva a que las ideas sean más concretas y precisas. De igual forma, el ambiente social pone a los estudiantes en situaciones donde ellos pueden escuchar diferentes inquietudes, explicaciones y puntos de vista. Aprenden así la habilidad de escucha, que es vital en la vida (Galvis, 1992)

18 Amarís, Madariaga, et. al. (2013) definen a las estrategias de afrontamiento como “Recursos psicológicos que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes. Aunque la puesta en marcha de estas no siempre garantiza el éxito, sirven para generar, evitar o disminuir conflictos en los seres humanos, atribuyéndoles beneficios personales y contribuyendo a su fortalecimiento” (p.4).

Esa escucha vital se pone de manifiesto cuando es importante lo que llega al oído, cuando algo da un significado y es introyectado por el sujeto.

En ese marco grupal de trabajo, ambas partes buscábamos llegar al objetivo que era el tener un nuevo medio de transporte, un medio de distracción o de juego, además del aprendizaje de un oficio que pudiera servirles a los chicos como una herramienta más para generar ingresos económicos a su salida de la casa. Sin embargo, cabe mencionar que varios chicos estuvieron presentes en el proceso como observadores y testigos de lo que iba ocurriendo, en momentos participaban pero no era prioridad obtener la bicicleta.

La motivación es el principal motor en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Ramírez y Briceño citando a Bisquerra (2003) mencionan que este es alimentado por la curiosidad, y que, en conjunto, generan la atención siguiendo con un proceso activo y eficiente de aprendizaje y memoria. Para los chicos fue un proceso agradable de descubrirse a sí mismos respondiendo a diferentes retos, y entre los facilitadores del colectivo ELB se evitó comparar el trabajo y avance de cada equipo con otro. Al respecto, comentan que

Otra fuente de motivación es la emoción que provoca el placer de lograr descubrimientos, solución a problemas, experimentos y aprendizajes. Cuando se reprime este placer en aras de la “disciplina y las normas”, ocurre “el apagón emocional”; con este aparecen los problemas de conducta en los niños y niñas, que se evidencian a la hora de aprender, memorizar y demostrar el conocimiento y las cualidades adquiridas. (2013, p.93)

En comparación con el aprendizaje formal, mediante el aprendizaje no formal se vieron reflejados diversas experiencias significativas, tal es el caso de “El Chino”, como es llamado por sus compañeros, él ha estado en la mayoría de las actividades, sabe nuestros nombres, se acerca a charlar, pero no lleva a cabo las actividades, sólo está presente. En cambio, F., un joven muy activo en el taller, fue el primero en terminar de armar una bicicleta, optó por el trabajo individual y llegó al objetivo antes que todos. Bastaron unas cuantas lecciones en el primer encuentro para que cada quien supiera lo que se debía hacer, las dudas acerca del proceso de restauración, uso de herramientas, desensamble y ensamble se aclaraban a medida que se experimentaba con lo nuevo.



Aprendiendo a través del vínculo

Debido a que las autoridades de CAHOVA nos habían hecho mención que su mayor preocupación era que los chicos no querían asistir a la escuela haciendo válidos sus derechos a decir no, consideramos que la problemática es una consecuencia derivada de múltiples factores, entre los cuales están la falta de motivación ante los contenidos de la escuela formal, el estado anímico de los chicos o el ser protagonistas del bullying. En el capítulo siguiente abordaremos este aspecto en relación al proceso identitario.

La música ha ido acompañando el proceso de transformación de nuestro vínculo, si bien no ha sido la protagonista, ha sido en eje modular en las diferentes intervenciones llevadas a cabo a lo largo de este tiempo. En el taller de reparación de bicicletas, la música estuvo presente en todo momento, los jóvenes que cuentan con bocinas las utilizaron para escuchar música de su agrado. Podían estar sonando dos al mismo tiempo y no eran interrumpidas ninguna de las actividades, el volumen era a nivel medio bajo, suficiente para caminar unos pasos de un equipo a otro y escuchar diferentes músicas, verse inmerso en un ambiente distinto. Podíamos pasar así entre distintos estilos musicales, cada uno referenciando el perfil de los chicos que la escuchaban, y así mismo, entre ellos en ocasiones se turnaban para cambiar a la canción que más fuese de su agrado.

Dos semanas después aproximadamente se realizó una reunión con las autoridades de la casa, donde se invitó también al colectivo ELB para presentar un informe de las actividades. En dicha

entrevista se evaluaron los resultados con base en la participación e interés de los chicos. Las autoridades de CAHOVA mantuvieron la intención de continuar con el proyecto en una segunda etapa, comunicándonos que los jóvenes se preguntaban cuándo sería el regreso y que seguían motivados en terminar las otras bicicletas. Algunos de los que no participaron la primera vez estaban interesados en integrarse en esta siguiente fase del proyecto.

Conforme se fue llevando a cabo el taller se puntualizó que el uso de las bicicletas estarían disponibles para todos. Sin embargo hubo un fenómeno posterior a la implementación del primer taller en el cual los jóvenes comenzaron a condicionar el uso de las bicicletas a cambio de favores, donde los chicos que habían reparado bicicleta decían ser dueños de ellas, y sólo las prestaban si el interesado hacía algo a favor del “dueño”. Así mismo, los orientadores hicieron uso de este recurso, se utilizaron como un medio por el cual se implementaban castigos a los chicos que no siguieran el reglamento fijo de la casa, controlando el uso y manejo de estas.

5. La configuración de sí y el reposicionamiento subjetivo del colectivo

La adolescencia, como etapa de desarrollo, es un proceso complejo que abarca cambios físicos, hormonales, sociales y cognitivos, los cuales generan una nueva configuración con el medio. En su transcurrir, se produce una crisis identitaria, basada en las experiencias sociales previas y en el desarrollo psicobiológico. Delval (2011) menciona que el adolescente se explica el mundo a través de representaciones abstractas en donde va a reconstruir diversas posibilidades para cada una de las situaciones que se le presenten. Monzon (2014) cita a Erikson quien define a la adolescencia como etapa crucial en la que la persona se toma un tiempo fuera para dar paso a la experimentación, para ellos (los adolescentes) suele ser difícil imaginar una profesión apropiada o encontrar un lugar significativo en la sociedad (p.15). Según la Organización Mundial de la Salud, este proceso abarca de los 13 a los 19 años, dividiéndose en dos fases; adolescencia temprana de 12 a 14 años y adolescencia tardía de 15 a 19 años.

Una de las crisis que se generan en esta etapa, como se ha mencionado antes, es el de construcción de una identidad, en este convergen dos tipos de identidades que se nutren recíprocamente, la identidad personal y la identidad social. Estas responden a los siguientes cuestionamientos ¿Quién soy yo ante el contexto que estoy viviendo? y ¿Cómo es que me relaciono con los individuos inmediatos a ese contexto? Para reconocerse a sí mismo, el individuo debe ser también reconocido por los otros.

El sistema al que pertenecen los chicos de CAHOVA les exige plantearse una perspectiva de sí mismos y desarrollar un pensamiento futuro que les permita proyectarse respecto a su vida, dándoles un plazo temporal de cinco años, teniendo como límite la mayoría de edad para decidir qué hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, no se percibe claramente el reconocimiento de la institución durante la estancia de los chicos, desde un manifiesto despliegue de reglas o pautas de comportamiento poco flexibles. Aisenson, Gabriela y Legaspi, et. al (2015) mencionan que la reacción de los adolescentes contra los adultos es una manifestación necesaria de la afirmación de su propia individualidad (p. 115). Las actitudes reaccionarias de la mayoría de los chicos son una consecuencia de la necesidad de reconocimiento por parte de CAHOVA y de las personas que la habitan.

Durante una de las intervenciones surgió el tema de la escuela, les preguntamos sobre su perspectiva y sus experiencias en la educación formal. Uno de ellos, A., comentó su desagrado por asistir, y nos compartió su experiencia en peleas y discusiones en las cuales se ha visto inmerso. Asimismo, manifestaron que en la secundaria los llaman “Difos”, utilizando el término

de forma despectiva hacia ellos. Este término de carácter estigmatizante, ha sido introyectado por ellos y resignificado de manera autorreferencial para referirse a sí mismos, nombrarse y reconocerse, volviéndose una característica identitaria que resuena en la autodefinición: “somos los que nadie quiere”.

Comentando con ellos sobre algunas de sus historias y experiencias pudimos percatarnos que mientras más cerca estuvieran de cumplir los 18 años tenían una mayor conciencia de su situación. Aunque la incertidumbre era una constante, algunos de ellos ya contaban con una idea sobre lo que harían al salir de la casa. Es el caso de J.J, un joven que comenzó a participar con nosotros algunas semanas después de nuestra llegada. J.J. nos comentó que al salir de CAHOVA buscaría vivir en el Estado de México junto con algunos amigos, debido a que no contaba con el suficiente dinero para rentar un espacio en donde pudiera vivir dentro de la Ciudad. También manifestó su preocupación respecto a su salida debido a que debía encontrar un trabajo con el cual pudiera mantenerse. Aisenson, Gabriela y Legaspi (2015), mencionan que la posibilidad de planificar un proyecto representa la capacidad del individuo de ser creador de acción y de sentido, siendo el sentimiento de autoría una fuente de autoridad y un poderoso factor para la construcción de la identidad personal. Sin embargo, algunos otros chicos al reflexionar en conjunto sobre su proyección futura, se encogían de hombros y eludían la respuesta. Un “no sé” era un común denominador en varios de ellos, o el “todavía falta”, como respuesta tranquilizante ante algo que saben será inminente y de lo cual deberán hacerse cargo.

Como se mencionó en el capítulo 1.1, una de las preocupaciones de las autoridades de la casa hace referencia al alto grado de deserción escolar de los jóvenes, existiendo una dicotomía constante entre los derechos (exigidos por los jóvenes) y obligaciones (demandadas por la institución) dejando de lado las causas que los motivan a permanecer en esa resistencia. Duschatzky (1998) remarca que la experiencia escolar promueve la formulación de proyectos y coloca a sus participantes ante una exigencia de anticipación y previsión, por lo que podríamos considerar que una de las posibles causas del por qué la mayoría de los chicos no quieren asistir a la escuela es porque afecta en su noción de temporalidad, ya que la institución misma les exige la visión futura de su propia vida. Aisenson, Gabriela y Legaspi (2015) mencionan

la pregunta explícita acerca de su proyecto en lugar de habilitar y convalidar sus itinerarios, los invalida terminantemente, quedan de este modo afuera todas aquellas expectativas y anticipaciones de futuro que se vinculan con sus historias de vida pero desencuadran con el modelo socialmente esperable y

establecido...además la relación con el futuro se vuelve tensa genera incertidumbre, frustración y temor. (p. 90)

El fomentar de manera recurrente el desarrollo académico, sin éxito alguno, ha sido uno de los problemas a los que se han enfrentado los orientadores. No solo se genera una sobreexigencia para asistir a la escuela y realizar sus “deberes”, sino que, como consecuencia, se limitan las posibilidades de desarrollar otras habilidades con las cuales los chicos se han visto identificados y motivados, oportunidades de desarrollo profesional y vocacional que les permita en un futuro próximo la inclusión social. Chávez (2018) describe el impacto que tiene la vida institucional en los adolescentes, pues es en este espacio en donde sus cuerpos, su voluntad, su subjetividad es controlada y organizada a través de rutinas diarias, de la observación directa y la vigilancia, del registro, de la corrección de la desviación y el posterior encauzamiento o sanción normalizadora de esta (p.114).

La relación que tienen con el exterior es poca, algunos de ellos salen a trabajar o a la escuela y tienen ciertos permisos de comprar objetos para la limpieza personal, siempre y cuando un orientador los acompañe. Las visitas de familiares externos se llevan a cabo sólo fines de semana y son pocos los chicos que pueden tener un celular y mantener contacto con el exterior, sus deseos de interacción más allá de las altas paredes que edifican la casa se ven coartados, limitándose solo a los demás integrantes de la casa.

La vida rutinaria a la cual están sujetos los jóvenes de CAHOVA restringe las experiencias que puedan tener respecto al mundo exterior. De acuerdo con Chávez (2018), se crea una tensión entre el mundo dentro de la institución y el mundo fuera de esta, la cual funciona como estrategia de disciplinamiento y el no adherirse a ciertos comportamientos amenaza el contacto con el exterior (p. 114). Tales instituciones limitan procesos de aprendizaje y reconocimiento de sí mismos en diversidad de contextos, haciendo menos llevadera la crisis identitaria por la cual se atraviesa en la adolescencia. En el punto 5.3 retomaremos la adolescencia y el posicionamiento identitario desde el reconocimiento y apropiación del espacio.

5.1 Exploración y ejecución de instrumentos musicales y conformación de ensambles desde la demanda de los adolescentes

Posterior al taller de reparación de bicicletas implementado por el colectivo ELB y el colectivo de la FaM, surgió la iniciativa por parte de este último de realizar una intervención que ahondara más profundamente en lo musical. La propuesta se planteó con los jóvenes debido a que algunos de ellos tenían la curiosidad de aprender a tocar ciertos instrumentos musicales, deseo y demanda

emergente del devenir del encuadre de las dinámicas anteriores y de la colaboración en conjunto con el colectivo ELB, habilitador del deseo de los adolescentes. De esta forma las autoridades de la casa destinaron el salón de usos múltiples para llevar a cabo esta actividad.

Llevamos algunas percusiones, violines y guitarras. Decidimos colocar los instrumentos en el centro del espacio del salón de usos múltiples, invitando a los adolescentes a que se acercaran para formar un círculo con el objetivo de propiciar el diálogo y explicarles el funcionamiento de cada uno de los instrumentos. En un ambiente informal algunos chicos se colocaron cerca, otros, en su mayoría, estuvieron sentados sobre la orilla de una de las ventanas. Ansiosos por comenzar, se notaban curiosos e intranquilos, lanzaban preguntas y opiniones al aire al mismo tiempo. Lamentablemente el espacio no era propicio para poder charlar, debido a que la resonancia acústica no favorecía el poder escuchar, por lo que no se podía dialogar tan fácilmente respecto a lo que los demás preguntaban o comentaban de la actividad, por ello, las autoridades brindaron el auditorio como un espacio más para llevar a cabo esta dinámica.

Decidimos separarnos en tres grupos. A los que les llamaba la atención el violín se situaron con Adriana en una esquina del salón de usos múltiples; los que querían conocer más sobre percusiones se quedaron con Anahí en otra esquina del mismo salón; y a los que les generó curiosidad la guitarra se fueron junto con Julián al auditorio.

Durante el periodo de diagnóstico pudimos darnos cuenta de las inquietudes, inclinaciones y preferencias de los chicos por algunos instrumentos, así que tomando en cuenta con los que la casa contaba y los que podíamos llevar nosotros, se dió lugar a la intervención musical. A continuación se describen tres escenas que ocurrieron de forma simultánea en esta primera intervención.

5.1.1 Ensamble musical

En esta escena se describe el abordaje hacia el ensamble musical basado en instrumentos de percusión, guitarra y canto, siendo Anahí la encargada de llevar a cabo esta actividad.

Se comenzaron a tocar algunas melodías en el metalófono, haciendo bases rítmicas con las otras percusiones (claves, sonajas y kabaza). Uno de los chicos llevó una guitarra y comentó que quería aprender una canción en específico, la canción era *Zombie* del grupo The Cranberries, conocida también por varios de sus compañeros así que decidieron tocar la misma. Se abordó la canción desde diferentes elementos musicales, a través de la imitación se ejecutaron bases rítmicas, algunas progresiones armónicas y se identificaron motivos musicales característicos de la canción.

Luego de tocar juntos, los invitamos a que ellos crearan sus propias melodías, es decir, a improvisar sobre la progresión armónica ya aprendida. Varios de ellos mostraron desenvolvimiento al hacerlo, comenzaron a ejecutar según el fluir de los acontecimientos y en función de lo que fuera emergiendo. Esta actividad fue muy representativa porque pudimos poner en práctica no solo elementos y habilidades musicales sino competencias sociopersonales¹⁹ que son esenciales en diferentes rubros de lo cotidiano, tales como: la motivación, tolerancia, autoconfianza, paciencia, autonomía y espíritu de equipo, siendo pilares en el establecimiento de redes sociales y de apoyo para cada individuo.

Otras funciones sociales de la música descritas por Koelsch (2015), y que incluyen experiencias en las que la música es compartida ya sea de forma pasiva (oyente) o activa (intérprete) son: a) la empatía, debido a que los distintos estados emocionales tienden a homogeneizar dentro del grupo; b) la comunicación, pues es más sencillo expresarse a sí mismo a través de la música; y c) la cooperación, sobre todo si se ha de interpretar música dentro de un grupo, pues todos han de trabajar conjuntamente para lograr un fin común.

En ese marco, se propuso grabar las improvisaciones para que no se olvidaran, por lo que se decidió buscar otro espacio en donde hubiera menos ruido de fondo que nos permitiera escuchar lo que habían creado. Sólo un par decidieron grabarse, los demás, al ser intermitente su participación, se movían hacia los otros grupos para observar lo que estaban haciendo y volvían. Si bien su interés no fue tomar los instrumentos estuvieron muy atentos a lo que sus compañeros estaban realizando. Uno de los encargados del área de psicopedagogía también se interesó en participar aunque como no simpatizaba mucho con los jóvenes, se manifestó cierto rechazo por parte de ellos, por lo que se decidió dar continuidad a las actividades sin su participación para que los chicos se sintieran más tranquilos y pudieran desenvolverse en un círculo de confianza. Bravo, M., Guerra, N. y Logroño, J. (2021) citan a Merriam, el cual asevera

que la música es un vehículo primordial para expresar emociones no siempre reveladas en el discurso. Las emociones pueden ser específicas o individuales, generales o colectivas, es decir, las específicas manifiestan experiencias personales, mientras las colectivas narran el sentir de un grupo o colectivo (p.43).

19 Según Bisquerra y Pérez (2007) este tipo de competencias forman parte de la integración de conocimientos o “saberes”: saber-hacer, saber-estar y saber-ser (pp. 64).

Mediante el ensamble y la improvisación, se llegó a la expresión de un sentir colectivo el cual no había podido ser verbalizado.

5.1.2 Guitarra

En la escena siguiente queremos hacer énfasis en la participación por parte de las autoridades de la casa, visibilizando el actuar genuino por parte de estas desprendiéndose del rol jerárquico en el aprendizaje de un nuevo conocimiento, dando cuenta de que la IAP moldea y transforma al mismo sistema institucional, generando un cambio en la forma de relacionarse en una comunidad.

El auditorio fue el espacio designado para los que desearan tocar y aprender sobre la guitarra, y Julián se encargó de dirigir esta actividad. Un grupo numeroso de aproximadamente nueve chicos tuvieron la inquietud de integrarse. La mayoría de las guitarras estaban resguardadas por la institución y gran parte de ellas en muy buen estado.

Antes de comenzar las actividades se les invitó a reunirse en tres diferentes equipos, los que tuvieran cierto grado de conocimientos, aquellos que estaban iniciando, y los que se encontraban en un nivel intermedio. Esta agrupación se pudo realizar a través de un ejercicio inicial de exploración en donde cada uno iba narrando su experiencia con la guitarra y con la música, compartiendo alguna pieza o canción que fuera de su agrado y que supieran tocar. El objetivo fue tener un primer encuentro con la guitarra, conocer su estructura y la variedad de timbres que pueden surgir de ella.

Realizamos ejercicios introductorios de digitación, en donde la concentración, la paciencia y la escucha son claves para entender el funcionamiento del cuerpo ante el propio instrumento. Clarke (2002) menciona que la ejecución musical es una forma concreta de pensamiento, y el cuerpo forma parte del proceso de explorar la música, ya que constituye igualmente un medio para su realización (p. 90). Algunos de ellos mostraban impaciencia por tocar alguna canción y que los ejercicios salieran de forma más fluida. Los orientadores intentaban persuadir a los chicos que mostraban desesperación, tomando las guitarras e intentando realizar los ejercicios junto con ellos, mostrándose un acercamiento más horizontal.

Retomando características del aprendizaje colaborativo abordado en el capítulo 4.2.1, se les pidió a los chicos más avanzados que apoyaran a sus compañeros para comprender mejor las actividades, de inmediato ellos accedieron. Tanto para los chicos interesados en aprender guitarra, como para aquellos que tenían una experiencia previa, la actividad sugirió explorar y manipular el instrumento, generando música en conjunto se dieron cuenta que ellos podían ser

capaces de producir, a través de la conjunción de su cuerpo con el instrumento, diferentes timbres, esto era visible en sus rostros de ánimo y asombro al notar que eran sus propias manos quienes producían aquella sonoridad.

El siguiente objetivo a desarrollar fue el de crear progresiones de acordes para formar círculos armónicos, los cuales son la base de infinidad de canciones. A modo de acompañamiento realizamos rasgueos con ritmos sencillos que pudieran interiorizar más fácilmente, para ese momento tanto los orientadores como los chicos de la casa estaban ya integrados completamente a la actividad, entre ellos se mostraban apoyo e inquietudes que en conjunto iban resolviendo.

Uno de los directivos del área de psicopedagogía comentó que nunca había visto a los chicos tan interesados en un proceso de aprendizaje y enfatizó en la cantidad de chicos que participaron. Así mismo se mostró motivado en aprender a tocar la guitarra.

Si bien fueron constantes seis de los nueve que iniciaron la actividad, con impaciencia preguntaban cuándo sería la siguiente sesión y pedían que pudiéramos ir más días a la semana.

Para finalizar se les dio un aplauso por el trabajo logrado. La profesional a cargo del departamento de Psicopedagogía se acercó y pidió si era posible que ella pudiese llevar su ukulele para aprenderlo a tocar en conjunto con los adolescentes, accedimos a esa iniciativa y propusimos al personal de la casa que todo aquel interesado en aprender podía acercarse y tocar con nosotros.

La forma en la que se vio transformada la mirada de los chicos y los directivos hacia nosotros, nos produjo inquietud e interés, ya que a partir de esta intervención algunos jóvenes nos llamaron maestros y las autoridades se acercaron de manera interesada hacia nosotros validando nuestros saberes y conocimientos musicales, dando apertura a una nueva vía de comunicación.

Lo que habíamos trabajado en los meses anteriores, en relación al vínculo de tipo horizontal, tratando de integrarnos de igual a igual, escuchando y proponiendo en conjunto, dejándonos guiar por lo que ellos iban necesitando, se configuró en una relación maestro-alumno. El pretendido intercambio de conocimientos que nosotros portamos transmutó a una transmisión de conocimientos desde la configuración que el imaginario de los adolescentes permitió accionar en ese espacio. Este cambio en la forma de dirigirse a nosotros no fue planeado ni forzado, era algo que de manera natural se daba, decidimos reflexionar sobre estas observaciones para eliminar la posible relación jerárquica que podría darse en este proceso de aprendizaje.



Entramando saberes

5.1.3. Violín

En la escena siguiente queremos visibilizar el trabajo corporal y la transformación del mismo trastocado por la experiencia musical, concientizando el uso de su propia fuerza y moldeando hacia la sutileza para la ejecución instrumental.

Por otro lado, los jóvenes interesados en violín permanecieron sentados junto a la ventana opuesta donde se encontraban los chicos que experimentaban con la guitarra y percusiones dentro del salón de usos múltiples.

En ese momento se contaba con dos violines, uno que llevábamos como colectivo y el otro que pertenecía a CAHOVA, mismo que era usado por un chico de la casa.

Comenzamos preguntando ¿Qué era lo que más les atraía o gustaba del violín? A lo que respondían "el sonido" "porque se oye chido" mientras los demás asentían con la cabeza.

Algunos tomaban el arco, otros el cojín (un accesorio del violín) preguntando “¿Esto cómo se llama? ¿Para qué sirve?”. Otros jalaban las cuerdas y sonreían emocionados de escuchar el sonido que se producía. Iniciamos explicando las partes del instrumento y su función además de ciertos cuidados específicos que requería el instrumento, ya que algunos tomaban el arco y en forma de espadazos lo movían de un lado al otro. Los jóvenes se mantuvieron atentos mientras se explicaba, tardando pocos minutos en memorizar cada parte del instrumento y a manera de "competencia" entre ellos mismos trataban de ser el primero en responder el nombre y función de cada sección que se señalaba del violín.

Ansiosos por continuar algunos expresaban "¿Se agarra así?". Temerosos frotaban el arco sobre la cuerda, no importando si el sonido era corto, largo, preciso o ambiguo, cualquier sonido que salía del instrumento era aplaudido y festejado de forma instantánea con un grito o un "ándale perro" que era externado en forma de animar a quien lo estaba intentando. Pelinski (2005), citando a Merleau-Ponty, menciona que el aprendizaje no se hace pensando, sino haciendo; conocimiento y comprensión son primordialmente acción, así que el cuerpo sabe sin necesidad de pensar. Mediante la experimentación descubrieron la forma de sostener el arco del violín y producir un sonido más ligero.

Se sugirieron varias piezas para aprender, siendo la más solicitada, *La tusa*²⁰. Adriana comenzó a tocar la pieza y con emoción expresaban: "Pero tócala completa", "Otra vez". Así mismo, comentaban a compañeros suyos que pasaban por ahí que se asomaban al salón "ya oíste wey, es *La tusa*", asombrados de ver que con el instrumento podrían tocar todo aquello que ellos desearan. Seguidamente, solicitaron aprender la primera parte de la misma canción. Algunos chicos lo intentaron y lograron sacar las primeras notas de la melodía y a otros más se les dificultaba un poco, por lo que pedían aprender otra pieza más sencilla, *Estrellita* fue la pieza elegida y comenzaron a mostrar mucho entusiasmo e interés por poder tocarla también.

En esta intervención pudimos observar que a través de la creación de ensambles se pueden abordar elementos muy importantes para el desarrollo humano, en rubros desde lo intrapersonal e interpersonal, como son la escucha activa grupal y la atención, habilidades sociales²¹ necesarias para el mejoramiento de los procesos y vías de comunicación; así como la creación de un discurso propio tomando como herramienta a la música, consideramos que los jóvenes cuentan con una amplia diversidad de experiencias que definen su historia de vida y que pueden encontrar en el arte, en específico en la música, un medio de expresión viable y enriquecedor, ya que cuentan con instrumentos musicales dentro de la casa.

Quedó abierta la invitación a todo aquel que quisiera unirse cada semana a crear desde lo sonoro, con violines, guitarras, teclados, y la voz. Así, a partir de este momento volvimos cada semana durante casi un año, incluso en temporada de pandemia, ante la demanda de los jóvenes que nos decían "¿vuelven la otra semana?" "La otra semana los vemos" "¿y si aprendemos esta nueva canción?". Comentarios de ese tipo nos hacían saber que estaban contentos con nuestra presencia

20 Lanzamiento musical del año 2019 interpretada por Karol G y Nikki Minaj, cuyo timbre característico de la melodía principal es perteneciente a un violín.

21 Conjunto de acciones y actitudes que permiten a las personas una sana convivencia, en donde se es capaz de expresar sentimientos, pensamientos e ideas, defendiendo el propio punto sin desestimar el punto de los demás. Estas habilidades son aprendidas (Monzon, 2014)

dentro de su casa.



La sutileza del cuerpo

Estos momentos de interacción con los instrumentos y con sus compañeros fue clave para externar un cuerpo más sutil, preocupado por el otro y explorando así el campo de lo sensible, transformándose a un cuerpo atento a lo que había que hacer, con detalle, ligero, relajado, presente, visibilizando un nuevo cuerpo, alterno a un cuerpo agresivo; un cuerpo sensible, que puede expresar el detalle de lo minucioso, lo pequeño, lo suave en contraposición a lo tosco, lo agresivo con exceso de fuerza. Poner el cuerpo para trabajar con el otro y expresándose de forma diferente, articulando y desarrollando un discurso alternativo a la violencia, explorando la sensibilidad, además de encontrar a la música como eje de legitimación que construye otra forma de ser y de estar en el mundo, contribuyendo a crear otro dispositivo/encuadre, en vez de seguir replicando el modelo de un cuerpo que somete a otro, cambiando hacia otro tipo de interacción y socialización.

En la ejecución instrumental la corporalidad va de la mano con el autoconocimiento, la escucha y la autopercepción, derivando, según San Martín (2017) en una corporeidad que permite la interacción, entrecruce y tejido de lo cognitivo, lo perceptivo, lo emocional, en relaciones corporales que habitan el mundo, y habitándolo lo transforman (p.5). Es por ello que la práctica musical crea caminos de resignificación del propio cuerpo y del espacio en el que se desarrolla,

como la transformación de los movimientos bruscos al movimiento sutil de las manos, la muñeca y los brazos.

5.2. Intervenciones narrativo-musicales y configuración de espacios y posicionamientos identitarios

Ya iniciada la pandemia se habló con las autoridades para retomar las actividades musicales que habíamos iniciado con los chicos, propusimos asistir dos días a la semana, dividiéndonos en dos grupos para mantener la sana distancia y el cuidado de todos. Los días jueves asistió Adriana y Emiliano, abriendo el espacio para el acercamiento con el violín y los días domingos asistió Anahí junto con Jorge para seguir explorando lo sonoro a partir de la experimentación con los instrumentos que contaban los chicos, como guitarras y un teclado. Las autoridades nos proporcionaron el auditorio como espacio para llevar a cabo las intervenciones, el cual es utilizado para convocar a los chicos a juntas y eventos externos. El escenario no fue utilizado, decidimos apropiarnos del espacio general, pasillos y butacas fueron tomados por los mismos chicos, era importante reconfigurar este espacio, que ellos sintieran suyo el auditorio y que se sintieran cómodos al utilizarlo.

Las intervenciones se fueron dando de manera fluida, llegábamos al lugar invitando a los chicos a acercarse, platicábamos de sus experiencias de la semana y si había algún tema nuevo que tratar lo abordamos sin problema, fue muy importante escucharlos pues estaban viviendo la pandemia de forma distinta, no tenían claro lo que sucedía en el exterior. Si bien su forma de vida es el internamiento, hay momentos en los que ellos podían salir a comprar sus objetos personales, salir a trabajar o a la escuela, ahora con las medidas de cuidado se encontraban en la casa las 24 horas del día, todos los días. Las autoridades en un intento para que ellos se sintieran motivados y ocupados nos hicieron la invitación de asistir incluso más días de la semana, sin embargo por las mismas circunstancias solo pudimos asistir con tiempo limitado.

La creación de un espacio se intentó cultivar en cada una de las intervenciones, según Castro, Ciodaro y Durán Salvadó (2019) hay que procurar que las personas se sientan presentes en el lugar al que los invitamos. Ser creadores de espacios para la escucha, ser nosotros mismos los instrumentos de escucha. Desde el primer acercamiento, durante el taller de reparación de bicicletas y en esta fase de descubrimiento musical, donde la vinculación con el espacio se llevaba de la mano con la asignación de un lugar en específico, que por las características de cercanía pudieran aportar a los chicos y a los talleristas todas las facilidades para así favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre cada uno de los participantes. La apropiación del

espacio en el taller de reparación de bicicletas estuvo enfocada a un costado de la alberca, en un lugar en el cual no es común que ellos convivan regularmente, debido a que son programados los días para poder ingresar a la alberca y en su mayoría se ven condicionados por su comportamiento.

Finol (2018) cita a Di Méo (2008), éste reconoce que los procesos identitarios se sitúan en el encuentro entre lo social y lo espacial, la identidad se sitúa en el encuentro con los otros, no es menos cierto que ese encuentro con los otros está marcado, sobre determinado, por un espacio y un cuerpo, así como por variables temporales.

Debido al contexto el egreso de los chicos con mayoría de edad cumplida se vio suspendido hasta que el semáforo epidemiológico²² fuera favorable para su salida, percibimos cierta tensión y ansiedad entre ellos ya que no era fácil la convivencia diaria y continua, la privacidad es un elemento que en la vida institucional muy difícilmente se ve respetado, ahora más en la etapa de confinamiento, las actividades que son de su agrado, en especial las deportivas eran utilizadas como recompensa por el seguimiento de reglas de actuación dentro de la casa.

La atención de los chicos no era constante, sin embargo, había momentos muy importantes en donde podían conectar con su instrumento, comentábamos frecuentemente el valor que tiene el ser pacientes y permitirnos equivocarnos para poder tocar una canción, recurrimos a aprendernos música que fuera de su agrado y experimentar con diversos instrumentos.

A través de actividades lúdicas desarrollamos la escucha y la memoria, el juego “adivina la canción” nos permitió conocer más los gustos musicales de los chicos, consistió en la interpretación de un fragmento musical en el teclado, así ellos trataban de adivinar cuál era y si no lo conocían, les pedíamos describir lo que se imaginaran al escucharlo, de manera conjunta exploramos los efectos y timbres del teclado, memorizando los que fueran de su agrado y tocando una misma melodía con diferentes efectos tímbricos.

Uno de los jóvenes que con anterioridad no había participado en las actividades, J., se acercó a nosotros con la intención de aprender a tocar la guitarra, al charlar con él sobre sus gustos musicales y sus inquietudes nos comentó que llevaba un año en la casa y que antes de eso tomaba clases de música, así que ya sabía varias canciones y posiciones en el instrumento, su inquietud principal era el de componer una canción. Otro de los chicos al escucharlo se mostró interesado en colaborar, así que comenzamos a desarrollar ideas sobre el tema que elegirían para su canción. Iniciamos con una lluvia de palabras para la elección del tema, “felicidad”; “alegría”; “malos momentos” fueron mencionadas, siendo la más recurrida: “amor”.

22 Sistema de monitoreo para la regulación del uso del espacio público de acuerdo con el riesgo de contagio de COVID-19. Tomado de: coronavirus.gob.mx

Al abordarlos sobre qué entendían por cada una de las palabras antes mencionadas, nos percatamos que su perspectiva del amor hacía referencia al amor de pareja, uno de ellos comentó “Yo no sé lo que es el amor”, al cuestionarlo al respecto hizo hincapié en la falta de oportunidad y experiencia en el amor romántico. El tema del noviazgo fue de lo más discutido entre los dos, así que decidieron escribir una canción sobre un amor imposibilitado por la distancia. El texto que estuvimos trabajando en las sesiones posteriores quedó de la siguiente manera:

*“Quiero escribir una carta
para encontrar las palabras
de mis sentimientos hacia ti.
Pero no encuentro la forma
de describir el amor
que siento por ti.
Tu voz se escucha en mi interior
y lloro al saber que no estás junto a mí
Tu voz se escucha en mi interior
y lloro al saber que no estás junto a mí
Siento que estás ahí
y no quieres salir:”*



Versando en armonía

Al mismo tiempo que desarrollamos el texto, ambos eligieron los acordes que serían la base armónica para la canción, esta elección la tomaron de diversas propuestas que nosotros les hicimos, combinaciones de sonidos y progresiones al azar que fueran de su agrado y describieron lo que ellos querían decir, la base armónica quedó de la siguiente manera:

D Am Em Em

Uno de ellos decidió tocar la guitarra mientras que el otro el teclado, juntos eligieron una base de batería grabada para acompañar la canción gracias a la exploración de efectos que habíamos realizado anteriormente para conocer el funcionamiento del teclado, decidieron utilizar uno de los timbres llamado Fantasía, el siguiente paso sería el incluir a más instrumentos, como el violín o diversas percusiones para que sus compañeros pudieran tocar con nosotros. La elección de una melodía principal que definiera el rumbo de su creación, fue un proceso que quedó pendiente con ellos, esbozamos algunas ideas, sin embargo no pudimos concluir este proceso creativo debido a la segunda ola de contagios por COVID-19.



Potenciando la creatividad

5.2.1 "No lloro de miedo, lloro de coraje"

Una de tantas ocasiones que llegamos a CAHOVA durante la pandemia, antes de ingresar al auditorio (espacio donde se llevaron a cabo todas las sesiones), dos chicos comenzaron a discutir y a gritar. La pelea había tenido motivo porque uno de ellos había "acusado al otro" de estar jugando en un horario no permitido.

La pelea fue pública, ya que quienes estábamos en el jardín de la casa pudimos presenciar la situación, (nosotros, facilitadores, guardias y personal de CAHOVA, así como jóvenes, orientadores y algunos del equipo de Psicopedagogía) lo interesante fue ver como este bullying fue permitido entre los chicos. Al respecto, Ortega (2004) plantea que:

El maltrato entre escolares es un tipo concreto de violencia interpersonal, que tiene lugar en el intrincado vínculo social que une a los iguales. Es una suerte de agresividad perversa, más connotada de crueldad moral, que de respuestas imperativas ante necesidades naturales. Es, sin lugar a dudas, una forma específica de violencia. Pero el fenómeno "bullying" no es un comportamiento puntual, ni una respuesta sólo esporádica, sino una secuencia de acciones repetidas entre unos protagonistas, agresor/es y víctima, cuya relación persiste en el tiempo y desarrolla una determinada y perversa dinámica en el grupo. Tampoco se trata de un ataque simple ni de una pelea, sino de un modelo de relación desigual entre aquellos de los que se espera una relación igualitaria. Se ha comparado (Ortega, 1998) dicha dinámica con el esquema de dominio-sumisión en la medida en que dentro de ella se despliega una suerte de perverso hábito de prepotencia por parte del agresor y de gran impotencia en la respuesta de la víctima (p.11)

De esta forma, entre los dos chicos había un modelo de relación desigual con una notoria diferencia de edad, siendo el más pequeño quien reclamaba a gritos y con una voz que se quebraba de llanto enunciando "¿por qué fuiste de chismoso a decir que yo estaba jugando?". En tanto, el joven de mayor edad, en tono sarcástico, profería "¿por qué estás llorando?, ¿estás llorando de miedo? marica". Se estableció una interacción comunicacional que alternaba la burla y la respuesta física de los actores intervinientes, en la que el más pequeño cerraba la escena con la frase "no lloro de miedo, lloro de coraje". Este diálogo se repetía matemáticamente, hasta que, entre empujones, cayeron al piso dando lugar a una contienda física. Naturalizando este tipo de violencia les fue permitido externar su molestia por unos minutos. Luego, cuidadores y personal de psicopedagogía intentaban separarlos, aunque costaba trabajo pues estaban totalmente prendados uno del otro.

Posterior a la escena detallada, ingresamos al auditorio y comenzamos la dinámica grupal. Ambos jóvenes entraron al auditorio integrándose como si nada hubiera pasado. Con las rodillas y puños ensangrentados (por la caída al piso y los mismos golpes), uno de ellos, comenzó a tocar el violín. En ese momento el instrumento musical sirvió como una vía de canalización de sus emociones, en tanto, ejecutar un instrumento requiere prestar atención a cada detalle de afinación y a tocar de manera precisa cada cuerda, induciendo a tomar conciencia de aspectos del ámbito corporal y sensible. Castro, Ciodaro y Durán-Salvadó (2019), citando a Deleuze, mencionan al respecto:

A su vez, el cuerpo se define por la potencia de actuar, de afectar y ser afectado. Las afecciones suceden entre cuerpos. Afectar es dejar huella o una afección en otro cuerpo, ser afectado es recibir de otro cuerpo una afección. De este modo, el cuerpo se configura como un campo de fuerzas en devenir constante y múltiple (Deleuze, 2006)

El cuerpo se relaciona de forma afectiva con el instrumento musical, es decir, al afinarlo o al desear lograr concretar una melodía, se genera una vinculación del cuerpo con ese objeto que suena y que “uno mismo” hace sonar. Esto nos permite construirnos como sujetos desde un lugar más sensible, y a pensarnos a nosotros mismos menos violentos y visibles desde un lugar que nos permite vincularnos con los otros transformándonos. En el trabajo conjunto con el violín, pasamos de un cuerpo del golpe, a un cuerpo que trabaja con las sonoridades y la sutileza del detalle, permitiéndose disfrutar de ese momento.

5.2.2 Experiencia musical

En la última sesión del año 2020 decidimos realizar un convivio con motivo del cierre de año, bajo el pretexto de que se acercaban las vacaciones, los invitamos a festejar con nosotros, además de interpretar y tocar la música que cada uno había desarrollado durante las sesiones anteriores. Llevamos algunas botanas y estuvieron presentes algunos jóvenes que no habían participado en otros momentos, sorprendiéndonos que se acercaran a platicar y a escuchar a sus compañeros.



Realizamos el encuentro en el auditorio, ocupando la mayor parte del espacio, apropiándonos de las butacas, los pasillos y el escenario. Al comienzo, los adolescentes se situaron en diferentes posiciones, algunos recostados, otros sentados en los escalones y otros más de pie interactuando con todos. Colocamos un piano eléctrico a pies del escenario para que todos pudiéramos verlo y acercarnos a él, varios chicos sacaron las guitarras y los violines, y de manera intuitiva nos reunimos alrededor de los instrumentos, en un intento por incluirnos en una dinámica musical, mientras platicábamos y comíamos juntos. Comenzamos a tocar una canción con el ánimo de que se unieran los demás. Reían nerviosos, cantaban en voz baja y eludían la mirada, pero les inquietaba saberse la canción, reconocerla y reconocerse desde la emotividad.

Uno de ellos la sabía en la guitarra, sin embargo al momento de enfrentarse con las miradas y los oídos puestos en él, evadía tocarla. Invitamos a los demás a compartirnos algo que les haya gustado, y nuestra sorpresa fue que varios accedieron. Tomaban tímidos y ansiosos su instrumento, no fue necesario invitar a los chicos a escuchar, se creó un silencio alrededor de cada participación y dimos aplausos a cada uno, agradeciéndole el habernos compartido su música. Posterior a ese encuentro en donde se dejaron observar desde la vulnerabilidad y la escucha atenta, comenzaron las preguntas recurrentes sobre si regresaríamos pronto.

6. Conclusiones y reflexiones

La manera en la que la presente tesina está relatada da cuenta de la metodología aplicada. A través de las bitácoras descritas se pretendió trabajar desde problemáticas cotidianas, de formas de ser y habitar la casa, en diálogo con diferentes aportaciones teóricas de otros campos del conocimiento, más allá de una práctica musical en sí.

De esta forma, como anticipamos en la hipótesis/propuesta de acción estratégica “La invisibilización producida por los procesos de institucionalización y de violencia intrafamiliar, simbólica y psicosocial padecida por los adolescentes de CAHOVA desde su infancia temprana, genera formas de comunicación y de socialización con rasgos de violencia, representada mediante actitudes corporales agresivas (golpes, empujones, gestos) y verbales estigmatizantes”. Sin embargo, a través de este proceso de intervención mediante el uso de la metodología de Investigación-Acción Participativa pudimos habilitar un nuevo encuadre comunicativo, el que nos llevó hacia la sensibilización y la escucha, otorgando herramientas para la libertad corporal y el desarrollo de la corporeidad, desde la amplificación de poder impactar con su voz su propio espacio y apropiarse de él mediante la narrativa y el dibujo, de sentirse capaces de poder reparar una bicicleta, de tomar un instrumento musical sin temor de la censura; dejando huella de ellos mismos, reconociéndose a sí mismos y a los otros a través de la grupalidad y creación comunitaria, favoreciendo vínculos y formas diferentes de comunicación. Con ello se reflejó la transformación de su contexto inmediato mediante la experiencia musical. Como Banderas (2004) menciona

Hemos encontrado que gran parte de estas experiencias tienen relación con la recepción de la música, es decir con los procesos de “escucha”. Es por esto que visualizamos la recepción musical no como un fenómeno pasivo, sino que al contrario, como un fenómeno activo en la producción de sentido y en la resignificación, en este caso, de las vivencias traumáticas (p. 2).

Desde esta perspectiva, no podemos abordar la música desde un acercamiento vertical basado en un pensamiento conservatorio, ni como el evento sonoro en sí mismo, pues pensamos la música como experiencia y como medio de expresión que tiene implicaciones sociales y culturales, actuando como factor de reconstrucción, como ente facilitador en la expresión de emociones, ideas y pensamientos. Lo que nos permitió trabajar con la comunidad de forma horizontal recobrando tradiciones desde la oralidad en la transmisión de un saber para generar un cambio no solo en su entorno inmediato, sino en el contexto de todos los actores involucrados.

A través de esta metodología logramos dar cuenta del proceso de transformación no sólo de los

jóvenes, sino también de personal de la institución (CAHOVA), de nosotros, y a su vez, de integrantes de la comunidad educativa de la FaM. Esta transformación transitó por diversos escenarios, ya que tanto el SNDIF como la FaM en su estructura institucional no poseían tradición de habilidades y práctica de herramientas relacionadas a la IAP, que les permitieran acelerar ciertos procesos que en un principio retrasaron la intervención en sí, poniéndose en el mismo nivel de igualdad y mientras ambas instituciones se fueron permeando por la misma intervención, fuimos avanzando en el proceso creando vías alternas a los procesos tradicionales. De esta forma, la IAP, permitió visibilizar como el SNDIF, al mostrar apertura para trabajar desde dicha metodología, se encuentra en un proceso de cambio constante, que permitirá a través del tiempo cambios significativos, pues la institución también va transformando sus propias estructuras potenciando la reflexión sobre las formas de interacción como institución con los jóvenes, una interacción vincular que favorezca la incorporación futura de los adolescentes en la vida social.

Aplicar esta metodología de acción nos permitió la reflexividad desde el ámbito psicosocial, la grupalidad y lo que esta genera. Además de ahondar sobre la importancia que tiene la vinculación y la habilitación de un encuadre comunicativo horizontal como medio de acercamiento y escucha, volviéndose el eje medular de nuestra intervención en el campo de la experiencia musical.

Así mismo, esta intervención nos orilló a reflexionar sobre ¿Cuáles son las repercusiones de la música en el ámbito social?, ¿Qué incidencia tienen la música, las prácticas musicales y el arte en función de las interacciones sociales?, ¿Cómo se configura la subjetividad a partir de la experiencia musical? Afirmamos que la experiencia musical tiene diversas funciones tanto en lo colectivo como en lo individual, pues sirve como medio de catarsis, como signo representativo de un grupo, como significante de resistencia, como emancipadora de emociones. Así, vemos a la música, las prácticas musicales y el arte no como un hecho aislado, sino como un medio de transformación social de su contexto inmediato.

6.1 Deconstrucción del papel del investigador en prácticas participativas de investigación

Como etnomusicólogos, buscamos deconstruir nuestro papel pasivo de “observadores” y pasamos a formar parte de la construcción del conocimiento junto con los otros. Nuestro mayor aporte consiste en que la intervención tenga que ver con una transformación de carácter ambivalente, es decir, en donde todo el personal de CAHOVA y nosotros como equipo conformado desde la FaM, tengamos injerencia, opinión y decisión en las actividades, las ideas,

la planeación y todo lo que se llevó a cabo dentro del proyecto de intervención. En este sentido, hicimos un cuestionamiento práctico, desde un enfoque distinto al proceder de la etnomusicología tradicional, que consideraba “objetos” o “sujetos” de estudio. Así pues, desde nuestra perspectiva, se trata de hacer un ejercicio horizontal de generación de conocimiento, tanto de parte de los etnomusicólogos, como de quienes son partícipes de la investigación-acción, integrantes de la comunidad de trabajo.

Es de importancia mencionar que el pensamiento etnomusicológico constantemente está en cambio y resignificación, como resultado de éste diálogo con otras disciplinas tiene campos de acción variados y aplicaciones diversas.

En el proceso vivenciado durante nuestra estancia en CAHOVA, tuvimos que enfrentar el hecho de no reproducir el rol del investigador que desde su propia subjetividad asigna significados y teorías respecto a un objeto de estudio, sino que permite que los actores sociales impacten en su contexto, como partícipes de una investigación en donde tienen un papel activo en la construcción del conocimiento, transformando ésta en una investigación colectiva y horizontal.

Esto significó no poder cumplir con las expectativas que institucionalmente se esperaban por parte del equipo de CAHOVA, en el sentido de que ellos creían necesaria una planeación estratégica acabada y construida desde nosotros como “expertos”, y por nuestra parte, la planeación estaba contemplada en colaboración con todos los integrantes de la casa, incluso los mismos directivos que conforman este equipo. Sin importar el rango, los aportes y las voces de todos fueron de suma importancia para generar el conocimiento colectivo del que damos cuenta en este proyecto de investigación.

Con lo dicho anteriormente, se observa claramente el constante cambio de paradigma del pensamiento etnomusicológico, y el proceso de deconstrucción que el etnomusicólogo como agente ha vivenciado a lo largo de la construcción del mismo.

El enfoque de nuestra investigación, invita a deconstruir el papel del mismo, llevando consigo la responsabilidad social de re-editar la disciplina y actualizarla según las necesidades de su época y del entorno universitario, poniendo en práctica su constante apertura hacia otros saberes.

6.2 Deconstrucción del papel del educador en prácticas participativas de formación

“La música no está fuera del hombre, sino en el hombre”

Edgar Willems

El papel del educador musical por mucho tiempo se ha relacionado únicamente con la práctica pedagógica escolarizada, minimizando el impacto que esta podría producir en diferentes campos de investigación y de acción social. Deconstruir el papel del educador conlleva reflexionar no solo sobre la praxis sino sobre el valor mismo de la educación musical y sobre la disolución de la frontera existente entre educador-investigador. Willems (1981) menciona que al ser la música de naturaleza esencialmente afectiva, en la educación los elementos involucrados deben ser considerados no sólo desde una perspectiva artística sino desde el punto de vista humano (p.20), es decir que la gran responsabilidad que tenemos los educadores/pedagogos/investigadores musicales es el desarrollo de la sensibilidad, la escucha y la autopercepción, tomando como eje modular a la música.

La experiencia vivida en CAHOVA nos permitió este cambio de perspectiva, poniendo en duda de manera constante el objetivo de nuestra práctica, el objetivo de la enseñanza y el objetivo mismo de la música. En diversos momentos nos cuestionamos si lo que estábamos realizando tendría un impacto en los chicos, si acaso les pudiera ayudar de manera genuina en algún ámbito de su vida. A medida que avanzamos en las intervenciones y gracias a la metodología utilizada para ello, la IAP, fuimos corroborando que la mejor manera de aprehender y construir un conocimiento es mirarnos en los otros, escuchar-nos y actuar en colaboración. Así mismo, convino replantearnos el posicionamiento jerárquico existente entre maestro-alumno, educador-educando, que por mucho tiempo estuvo presente en aras de la disciplina y del perfeccionamiento. Según Freire la tónica de la educación en varios siglos de historia, ha sido la de narrar, ser depositarios del conocimiento a los aprendices, sin considerar las experiencias previas que éstos tengan ¿Qué pasaría si empezamos ahora por escucharlos?

Castro, Ciodaro y Durán-Salvadó (2019) proponen una urgencia por cómo poner en juego aquello que nos ha constituido como cuerpos docentes y poder sentir, hacer y pensar otra cosa de lo que sentimos, hacemos y pensamos...ensayar prácticas de re-existencia como actos de (trans)formación del ser docente (p. 225).

La vinculación afectiva que tuvimos con los jóvenes se construyó desde pautas de respeto y comunicación, escuchar las historias de vida de cada uno, compartir momentos desde lo

cotidiano para comprender su contexto, y volvernos parte de su mundo, permitió la construcción de un puente entre sus vidas y las nuestras, conocer sus inquietudes y tratar entre todos de cubrir aquellas necesidades detectadas por ellos mismos.

6.3 Reflexiones desde el rol del Educador Musical y del Etnomusicólogo en el marco de la IAP

Al comenzar con el periodo de diagnóstico, la misma institución nos pedía la sistematización de las actividades a realizar con los adolescentes, planificaciones que se contraponían con la metodología de IAP en donde se prioriza la colaboración de todos los actores en la problematización y solución de problemas. Esta mirada tradicionalista de la educación y del vínculo pedagógico, ponía en entredicho el funcionamiento de la IAP, pues las autoridades manifestaron que había momentos en donde parecía percibirse una “pérdida de control” respecto a la dinámica grupal. Al no existir una planeación estricta de las actividades a realizar no había una forma de predecir el comportamiento de los adolescentes, por lo tanto generaba en las autoridades de la casa una sensación de incertidumbre. Sin embargo, la perspectiva de esta metodología nos permitió ser flexibles en nuestra capacidad de escucha, atención e improvisación, además de favorecer la solución de problemas en colectivo, ya que la “planificación” o diseño de intervención, se hace entre todos.

A manera de reflexión nos hemos cuestionado: ¿Qué hubiera pasado si en lugar de presentarnos como simples estudiantes que querían compartir y tocar con los jóvenes de la casa, hubiésemos entrado con la credencial de “expertos”, buscando disciplinarlos y enseñarles música sin antes entablar un proceso de vinculación con cada uno y con todos? ¿Qué hubiera pasado si la intervención se hubiera llevado a partir del supuesto de que los jóvenes de la casa eran sujetos vulnerados, sin tomar en cuenta que el proceso de vinculación a través de la sensibilización fuera un factor determinante en su potencial creativo? ¿Qué hubiera pasado si sólo hubiéramos tratado a los adolescentes bajo la impronta de las consecuencias de su edad, y no a partir de la duda y la curiosidad con respecto a su subjetividad y a su individualidad? ¿Qué hubiera pasado si no hubiéramos sido receptivos ante sus inquietudes y necesidades, abriendo la puerta a un vínculo reparador y recíproco entre nosotros y los jóvenes de la casa?.

Es muy probable que no fuera posible escribir el capítulo 5 sin antes llevar a cabo las prácticas de Investigación-Acción Participativa, es decir, nuestro objetivo final no hubiera tenido el mismo resultado hablando de una intervención socioeducativa musical como un eje de transformación social a través de la música..

El fluir del juego horizontal favoreció el desarrollo del vínculo y de la apertura al deseo de los adolescentes, rompiendo muros inexorables que permitieron desarrollar la potencia creativa, cambiar la formulación de un discurso, reconfigurar el reconocimiento de sí mismo y del otro, apropiarse de un espacio lúdico que se convirtió en un espacio de cierta libertad transformando el imaginario institucional.

El papel del etnomusicólogo se vio entrelazado con el papel del educador musical. Este diálogo potenció conocimientos convergentes a través de la interdisciplina, donde no sólo tomamos las ideas de diferentes exponentes de la etnomusicología y la educación musical, sino que, abrimos las puertas a la generación de un conocimiento colectivo, que surge de las voces de todos: profesores, compañeros, jóvenes de CAHOVA, administrativos, orientadores, quienes a partir de la Investigación Acción Participativa deconstruyen éstos roles que parecerían inquebrantables a los ojos de lo institucional, pero a través del trabajo “mano a mano” se descubre como algo posible y positivo para todos.

Deconstruir el papel del educador-investigador implica convertirlo en un agente secundario dentro del proceso de aprendizaje, descentralizando su papel en la construcción del conocimiento y accionando en pro de las necesidades colectivas desde la horizontalidad, transformándolo en un facilitador. Implica además contextualizar el mismo quehacer educativo, el cual va abriéndose camino en la diversidad de posibilidades y de espacios sociales en donde pueda desarrollarse.

Como músicos y como educadores-investigadores compartimos un mismo fin: el poder brindar nuestra experiencia para el beneficio de una comunidad, ante lo cual, la metodología nos presenta nuevos retos y nuevos caminos de acción, rompiendo paradigmas tradicionales educativos, buscando diversificar las alternativas que podemos encontrar en una sociedad con diferentes características y necesidades, las cuales nos motivan a salir de una zona de confort a la que normalmente podemos estar acostumbrados. Freire (1968) menciona:

Si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposite en los hombres...es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres, sobre el mundo para transformarlo (p. 90).

Trabajar con la IAP nos permite humanizar nuestra práctica docente y de investigación, invitando no sólo a los jóvenes si no a las instituciones (CAHOVA, FaM) a tener una reflexión en su modo de construir los vínculos, usando a la música como un camino para la

transformación social que implique la práctica reflexiva en pos de esa liberación.

6.4 Repensando el encierro. Una analogía de la vida durante una pandemia vs la vida institucionalizada (Pandemia, institución y sociedad)

La situación global de confinamiento causada por la dispersión del SARS-CoV-2 ha tenido diversos estragos en la salud emocional, mental y física de la mayoría de la población en el mundo, en la que la “normalidad” se vio transformada y trastocada por la exigencia al distanciamiento social como medida de protección. La etapa de intervención del presente proyecto se vio atravesada por dicha situación, por lo que nuestro accionar estuvo encaminado a la realización de dinámicas y reflexiones grupales en torno a ello, mediante la empatía y una sensibilización más profunda ante el contexto de los chicos, experimentando el confinamiento como una nueva forma de vida en la cual ellos ya estaban inmersos desde hace mucho tiempo.

Los estados de estrés y ansiedad a los cuales nos vimos sometidos la mayor parte de la sociedad a causa de este “encierro”, fueron detonantes de comportamientos y actitudes forjadores de violencia en diversidad de contextos. La emergencia de nuevos contextos en pandemia nos ayudó a comprender desde “los de afuera”, los comportamientos de violencia y las problemáticas emocionales que ahora también compartíamos con ellos, “los de adentro”.

Detrás de estos conflictos encontramos la dificultad de conciliar los usos del tiempo y el espacio entre personas forzadas a cohabitar las 24 horas del día a lo largo de varios meses. A fuerza de escucha, las prácticas habituales de los otros se convirtieron en ruido en el momento en que se volvieron un obstáculo para realizar las actividades propias. Detrás de estos conflictos no hay personalidades en disputa, sino sensibilidades encontradas.

La pandemia también remarcó más las desigualdades sociales y acentuó aún más la brecha en el acceso a diversos recursos como las herramientas tecnológicas, en el caso de los jóvenes de CAHOVA. Esta limitante se percibe como una consecuencia ante la ineficacia de la institución SNDIF y el exceso de burocratización que violenta los procesos en la adquisición de recursos necesarios en el desarrollo integral de los jóvenes, además de ser una limitante en las actividades referentes al ocio, la diversión y el esparcimiento. Fue conocido por todos y en diferentes medios de comunicación, el creciente número de llamadas al 911, así como las denuncias hechas por violencia intrafamiliar, maltrato psicológico y abuso laboral en donde meses antes no se visibilizaba. Sumamos a esos casos aquellos que se quedaron sin ser reconocidos.

Sobre la función del espacio habitable en la etapa de confinamiento Domínguez (2021) menciona:

La casa es el espacio privado por antonomasia. Georges-Hubert Radkowski (2002) se refiere a ella como “el lugar de presencia”, es decir, donde un sujeto se encuentra y donde se lo puede localizar. Para Gaston Bachelard (2002) se trata de un símbolo depositario de los valores de la intimidad: el sueño del refugio, la seguridad del caparazón y la comodidad de un espacio hecho a la medida. La casa, sin embargo, no cancela del todo su contacto con el exterior; lo mantiene al margen en la medida de lo posible y lo deseable, y se relaciona con él de diversas maneras. Entendida como interfaz, la casa funge hacia el interior como continente y protección, mientras que hacia afuera une y comunica. La casa es el lugar donde la vida comienza y termina diariamente. Se trata de una base estratégica para hacer una pausa y desentendernos de las exigencias de la vida pública; al mismo tiempo, es el lugar donde inicia toda actividad (2021).

Sin embargo esta casa que los jóvenes poseen no es suya, pues no deja de ser una institución pública a la que tienen acceso múltiples asociaciones, que además permea entre lo transitorio de su estancia y la impermanencia de un hogar inexistente. ¿Será que la verdadera "casa" que ellos tienen es la que va de la piel hacia adentro, en el hogar de las ideas, los ensueños y los pensamientos? Aquella casa que no tiene muros palpables pero que igualmente resguarda la intimidad de la individualidad y los sueños y pensamientos que no se dicen.

La casa no solamente es un espacio arquitectónico, sino su propio cuerpo. Su cuerpo es una casa dentro de otra casa.

Durante esta pandemia una de las medidas de protección sanitaria fue el "quédate en casa", incitando a la población a mantenerse voluntariamente aislados para evitar la propagación del virus. Sin embargo, para los jóvenes de CAHOVA esto representó un doble encierro pues ellos no están ahí por voluntad, y ahora más que nunca había que "quedarse en casa" para evitar posibles afectaciones en la salud física.

A pesar de nosotros, al llevar a cabo de manera consciente las medidas de seguridad, no estuvimos exentos de vivenciar este encierro, el cual trastoca diversos ámbitos desde lo emocional hasta la relación vincular con nuestros más cercanos. Es importante resaltar nuestra falta de herramientas emocionales y estrategias de afrontamiento para esta situación extraordinaria, atravesando a gran parte de la población, al igual que estos jóvenes lo atraviesan en la cotidianidad de sus vidas por la incertidumbre del mundo exterior, la poca visualización a futuro, la inestabilidad emocional, el miedo de afrontar la realidad, la violencia institucional, o

las manifestaciones de agresividad y una vez que nos permitieron esta salida, la resistencia de vincularnos con los otros. Es visible el hecho de que nosotras y nosotros en este aislamiento, a pesar de habitar nuestra casa con nuestra familia, adoptamos actitudes similares a las que identificamos en los adolescentes durante la etapa diagnóstica asumiendo una condición un tanto agresiva. Sin embargo podemos decir que además de múltiples factores, es el encierro mismo un potencializador de lo actitudinal y nos sitúa frente al espejo institucional en el que los adolescentes se reflejan a diario.

Las redes de apoyo sociales y emocionales que fuimos construyendo de acuerdo a la incertidumbre, nos permitieron adaptarnos a esta nueva cotidianidad, sin embargo para los jóvenes de CAHOVA, esta adaptación a la nueva vida se formó sin las redes de apoyo cercanas e íntimas necesarias para la configuración de sí mismos en la nueva realidad. Domínguez (2021) propone que

Estos ires y venires que constituyen la esencia de lo cotidiano son comparados por Radkowski con el ritmo respiratorio, siendo la inhalación, el momento de recogimiento y la exhalación el de la dispersión de las energías en el mundo exterior (p. 13).

En este sentido, pensamos a los adolescentes de la casa como aquél ritmo respiratorio que fue forzado a detenerse porque no tenía un "otro" que le permitiera el círculo de retroalimentación emocional y subjetiva. Aquella exhalación se quedó pendiente. No hay *otro*, no hay *afuera*.

Bibliografía

- Ainsworth, M. (1963). *The development of infant-mother interaction among the Ganda*. B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*.
- Aisenson, Gabriela y Legaspi, Leandro y Valenzuela, Viviana y Bailac, Karina S. y Czerniuk, Renée y Vidondo, Marcela y Virgili, Natalia y Moulia, Lourdes y De Marco, Mariana y Gómez González, M. Noelia (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones, XXII*, 83-92.
- Antenbi, A., González, P., Cambrón, M., Jaume, A., Berenguer, J., Delgado, M. García, Noel. Garí, C., López, Daniel. (2005). *Espacios sonoros, tecnopolítica, y vida cotidiana aproximaciones a una antropología sonora*. Barcelona : Orquesta del caos.
- Araujo, Samuel (2014). *Dimensiones políticas del diálogo intercultural. Patrimonios de conocimiento y luchas sociales*. Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Arnanz, L., J. Caballero, L. Hernández, P. Martín, T. Villasante (2019). “Estrategias Transformadoras”. *Cómo potenciar la creatividad colaborativa desde los movimientos y procesos sociales*. Madrid: CIMAS.
- Banderas, D. (2004). La experiencia musical como parte del proceso de reparación en jóvenes víctimas de violencia sexual. *V Congreso IASPM-AL*.
- Barrera, A. (2017). El Proceso de Sensibilización como Metodología para la Aceptación y Reconocimiento del Ser. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(3).
- Bastidas, F. y Torrealba, M. (2014). Definición y desarrollo del concepto 'proceso de invisibilización' para el análisis social. Una aplicación preliminar en algunos casos de la sociedad venezolana. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 23 (3) 515
- Bidart, C. y Laven, D. (2005). Evolutions of personal networks and life events. *Social Networks*, 27 (4) 359-376.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación. XXI*(10) 61-82.
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2, 1-6.
- Bourdieu, P.(1979). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bowlby, J. (1986). *Vinculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Carbajal, G. (1993). *Adolecer: la aventura de la metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*.
- Castrillón, L., Carolina y Vanegas, J. (2014). El vínculo reparador entre los niños deprivados y las instituciones de protección social. *Revista Vanguardia psicológica. Clínica, teoría y práctica*. 4 (2)
- Castro, C. y Durán, S. (2019). Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia

universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24 (80) 223-245.

- Chávez, A. (2018). *Procesos de subjetivación en adolescentes institucionalizadas. en una era de la desinstitucionalización*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]
- Clarke, E. (2002). Understanding the psychology of performance [Comprender la psicología de la interpretación]. En J. Rink (ed.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. [La Interpretación Musical (B. Zitman, trad.) Madrid: Alianza Editorial, 2006] Cambridge: Cambridge University Press.
- Doz Costa, J. (2010). Violencia Institucional y cultura política. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (38) 145-168.
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro. El desarrollo psicológico humano*. Siglo XXI.
- Di Orio, J. (2009). Nosotros/los otros: La niñez en las instituciones asistenciales. *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.
- Dominguez, A. (2015). El poder vinculante del sonido. *Alteridades* 25 (50) 95-104.
- Dominguez, A. (2021). El oído confinado: manifestaciones sensibles y efectos aurales de la pandemia. *Revista de estudios curatoriales*. 8 (13)
- Duschatzky, S. (1998). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre los estudios de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares. Propuesta educativa*
- Fernández Daza, M. (2012). Características Psicológicas Y Psicopatológicas De Adolescentes Venezolanos Institucionalizados. Doctorado. Universidad de Granada.
- Finol, E. (2018). Cuerpo e identidad: Espacio, lugares y territorios. *Utopía y praxis latinoamericana*. 23 (3) 92-102.
- Francés, F., Alamino, A., Penalva-Verdu, C., Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Cuenca, Ecuador: PYDLOS Ediciones.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido* (36a. ed.) Siglo XXI. México.
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
- González Rey, F.(2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*,4(2), 225-243.http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002&lng=en&tlng=es
- Bravo, M., Guerra, N. y Logroño, J. (2021). *Historias de cantos. El canto coral femenino: expresión y empoderamiento*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Herrera, M., Soriano, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers* 73 59-79.
- Justel, N., Abrahan, V.; Rubinstein, W. (2015). Efecto de la música sobre la memoria emocional verbal. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 297-302.
- Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 193-201.

- Macías, M. y Madariaga, C. y Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 123-145.
- Maceo, D., y Montero, D. (2017). Configuración subjetiva del ejercicio de la dirección en directivos. *Revista Universidad y Empresa*, 19(33), 75-112. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-46392017000200075&lng=en&tlng=es.
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de educación*. 33 (21).
- Le Breton, D. (1997). *El silencio*. Sequitur: Madrid.
- Martínez, C. (7 a 9 de febrero 2008). *Desarrollo del vínculo afectivo*. Introducción. En: AEPap ed. 5to Curso de Actualización Pediatría 2008. Madrid: Exlibris Ediciones.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Montero, M. (2008). *Identidad, alienación e identidad nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela - Ediciones de la Biblioteca.
- Monzón, J. (2014). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados entre 14 y 17 años de edad. [Tesis de Licenciatura] Universidad Rafael Landívar.
- Ochoa, J., Hernández, Y. y Ortiz, Y. (2021). *Anclajes de pertenencia a la vida: Narrativas de adolescentes, docentes y cuidadores, como estrategia para el cuidado de la vida*. [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás] <https://repository.usta.edu.co/jspui/bitstream/11634/33932/4/2021joseochoa.pdf>
- Ogden P., Minton, K. & Pain, C. (2009). *El trauma y el cuerpo. Un modelo sensoriomotriz de psicoterapia*. Buenos Aires: Descleé de Brouwer, S. A.
- Ortega, R. (2004). Convivencia y riesgo de violencia escolar en Managua y su área metropolitana. *Convenio Universidad de Córdoba (España)- Ministerio Educación, Cultura y Deportes de la República de Nicaragua*.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. Trans. *Revista Transcultural de Música*, (9) 0
- Pérez-Sánchez, A., Poveda-Serra, P. y Gilar-Corbí, R. (2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 42 (3) 481-492.
- Pereña, F. (2011). *Cuerpo y agresividad*. México: Siglo XXI.
- Pichón-Riviére, E.(1980). *Teoría del Vínculo* (Selección y revisión de Fernando Tarango).
- Pol Urrutia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología* 36 (3) 281-297.
- Sánchez, R., Sánchez Martín, J. (2001). Culturas deportivas y valores sociales: una

- aproximación a la dimensión social del deporte. *Apunts. Educación física y deportes*. 2 (64) 33-45.
- SanMartín,D. (2017). Corporalidad, corporeidad, corpósfera. *Revista de investigación y pedagogía en arte*. (3) 1-9
- Toledo, F. (2015). La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elias y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas élites de prestigio. *Andamios*, 12(28), 215-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000200215&lng=es&tlng=es.
- Valera, S. (1996). El significado social del espacio. Estudio de la identidad social y los aspectos simbólicos del espacio urbano desde la Psicología Ambiental. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18(1), 63-84
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*, Barcelona, Paidós.