



**Universidad Abierta  
Interamericana**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Lic. en MUSICOTERAPIA**

**TFI**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO PROFESIONAL

# **POLIFONÍA DE LO DIVERSO**

*El Ensamble Musicoterapéutico  
como espacio de co-creación  
en Educación Especial.*

PONENTE: Mta. Vanina Kratochvill

TUTOR: Mg. Gustavo Rodríguez Espada

2025

## ÍNDICE

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| A modo de intro.....                                      | 4  |
| Resumen.....                                              | 5  |
| Área de investigación y palabras claves.....              | 6  |
| Justificación: Recorrido de una modalidad modelada.....   | 7  |
| Situación problemática.....                               | 8  |
| Hipótesis.....                                            | 11 |
| Objetivo general.....                                     | 12 |
| Objetivos específicos.....                                | 12 |
| Contextualización y relevancia de problema.....           | 13 |
| Desde adentro.....                                        | 14 |
| El territorio ausente.....                                | 16 |
| Cotidiáfonos.....                                         | 19 |
| Estado de Arte – Antecedentes.....                        | 24 |
| Marco teórico – Del unísono a la polifonía.....           | 30 |
| El grupo.....                                             | 40 |
| Postales I.....                                           | 41 |
| Postales II.....                                          | 42 |
| Acerca de la Música en Musicoterapia.....                 | 43 |
| Descripción y modalidad del Proyecto de Intervención..... | 45 |
| Metodología.....                                          | 46 |
| Recursos necesarios.....                                  | 51 |
| Evaluación del proyecto de intervención.....              | 51 |

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| Dimensiones de la evaluación del proceso..... | 54 |
| Coda.....                                     | 56 |
| Referencias.....                              | 58 |
| Anexo I.....                                  | 61 |

*A mis hijos: Fermin y Chabela...soñados y disfrutables como el jazz.*

*A Ari, compañero de vida, tardes de mate, noches de vino y playas.*

*A mi vieja, por enseñarme a amar a los libros, a pensar y repensar.*

*A mi hermano Martín (mi faro), a Ivi y Tomy (la felicidad tiene la forma de tu risa).*

*A mis nonos y todos los abrazos indelebles en la piel.*

*A mi viejo, ejemplo de empuje.*

*A la Cucú y la leie...amoras...*

*A Lila compañera inseparable de madrugadas desveladas.*

*A Gustavo Rodríguez Espada, por desplegar generosa y prismáticamente las palabras que ordenan el  
pensar.*

*A mis alumnos, por tantas jornadas de música deconstruida.*

*A mis compañeros y compañeras, guías y luchadores por una educación que aloje las diferencias.*

*...gracias gracias gracias!!!*

## A MODO DE INTRO



Mucho antes de saber siquiera que existía la carrera de Musicoterapia comencé a estudiar música. Al inicio, este acercamiento fue con lo que se podía...por muchos años el piano que tocaba era uno dibujado en papel, que pegaba con cinta en los extremos de la mesa de la cocina, con las teclas del mismo tamaño que las del piano de la escuela. Entonces tenía 10 años.

Mirta, la maestra de música a la cual debo haberla apabullado con mis ganas de tocar, finalmente me dejó la llave del piano debajo de una pila de partituras y yo jugaba, improvisaba en el hueco horario que quedaba entre ambos turnos.

Mucho más tarde pude tener mi primer teclado y pagar las clases de piano. Aprendí a leer música y ritmos, contrapuntos, armonía y tocar Bach y Piazzolla...pero la música se me frenaba en las muñecas. ¡Bajo teclas como loca pero lo que suena no es la música que siento!...

Cerré el piano por 4 años, los mismos durante los cuales cursé la carrera de Musicoterapia en la UAI. De a poco, entre-en-desde las materias que cursamos, la presencia y sensibilización del cuerpo, el atravesamiento de lo sonoro, la improvisación, .... mi sonar empezó a encontrar otras alternativas, se revolcó con los otros y con otras músicas, armamos tramas sonoras donde sostuve y me sostuvieron, me desarmé y me volví a armar...  
...hoy, después de 25 años de recibida, celebro cada espacio disponible para producir experiencia y transformación...

...y procuro dejarles el piano abierto a los chicos en el cole.

## RESUMEN

El presente Trabajo Final Integrador propone una **intervención musicoterapéutica** en el campo profesional en el contexto de la **educación especial**, precisamente en la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 18 en el barrio de Floresta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La investigación parte de un análisis crítico al posicionamiento de las políticas educativas vigentes autoproclamadas como “educación inclusiva”, que no contempla las adecuaciones ni las posibilidades específicas de los alumnos pertenecientes a la modalidad especial, lo que genera que las trayectorias escolares de muchos niños se vean interrumpidas o expulsadas del sistema.

Frente a este escenario, se plantea el **ensamble musicoterapéutico** como un espacio grupal de co-creación capaz de favorecer la inclusión, la expresividad y la construcción colectiva de subjetividades en el contexto de educación especial, como entramado educativo-terapéutico.

Desde un posicionamiento **ético–estético**, el ensamble habilita la participación activa de los alumnos, corriéndolos del posicionamiento pasivo receptivo tradicional, para acompañarlos y reconocerlos como **sujetos creantes** (Banfi), productores de sentido a partir de su expresividad sonoro–corporal.

El sustento teórico de la propuesta articula los conceptos de **núcleos de salud** (Gauna), entendidos como potencias vitales que pueden **actualizarse** (Lapoujade) en el vínculo; **adisciplina estética** (Rodríguez Espada), como apertura hacia discursos singulares no subordinados a normas hegemónicas disciplinantes; y nociones como la **polifonía** y el **pliegue** (Deleuze), que permiten pensar la coexistencia de múltiples voces en un entramado colectivo.

Los resultados esperados apuntan a que los niños pasen de un lugar pasivo, subordinado por el modelo normativo, a constituirse como **sujetos activos y productores de sentido**, desplegando sus singularidades en un espacio de co-creación colectiva. El ensamble se presenta de esta manera, como un dispositivo **educativo–terapéutico** que integra **arte, salud y educación**, permitiendo trascender la mirada deficitaria de la discapacidad para **revalorizar la diversidad como potencia**.

## ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y PALABRAS CLAVES

El siguiente escrito aborda el **Ensamble Musicoterapéutico** como espacio de aperturas estéticas a través de la co-creación sonoro – corporal potenciando y enriqueciendo la expresividad singular y colectiva en educación especial.

- La Musicoterapia como adisciplina estética que articula arte y salud en contextos de educación especial.
- El posicionamiento ético-estético en diálogo crítico frente al modelo educativo normativo.
- El ensamble como espacio de acción plural subjetivante en el entramado educativo-terapéutico.
- El ensamble como espacio inclusivo y de resignificación de la diversidad desacreditando su condición deficitaria.
- Polifonía y co-creación como posicionamientos ético-estéticos ante la multiplicidad de voces.
- Adisciplina estética como apertura de sentido frente al modelo normativo.

**Palabras claves:** Musicoterapia, ensamble, co-creación, educación especial, inclusión, estética, subjetividad.

## JUSTIFICACIÓN: RECORRIDO DE UNA MODALIDAD MODELADA

Históricamente, el sistema educativo argentino se dividió en dos modalidades: las escuelas de educación común y las escuelas de educación especial. Estas últimas, entonces apoyadas en el modelo médico, centraban su mirada en los aspectos deficitarios de los alumnos que las integraban. Se trataba de niños y niñas que no encuadran ni en las escuelas diferenciales de la época (por ejemplo, discapacidades motoras, visuales, auditivas) ni en las escuelas de modalidad común.

De este modo, y no tan distante de lo que Foucault conceptualiza como *leprosario*, en tanto dispositivo de aislamiento social, o *manicomialización*, en términos de un posicionamiento de saber/poder ligado al discurso médico, resultaba funcional segregar y agrupar lo “diferente” para diferenciarlo de lo “normal”. En este marco, la exclusión se transformaba en una forma de interacción disciplinaria y normalizadora.

Así, en 1973 se crearon en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) las Escuelas Especiales de Recuperación, destinadas a recibir a niños y niñas que presentaban diversas dificultades consideradas incompatibles con la modalidad común. Emilio Tenti Fanfani señala al respecto que estas instituciones atendían a “defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen” (1993 p.9).

De algún modo, esta concepción justificaba el término “recuperación”, aludiendo explícitamente a que aquel niño expulsado del modelo “normal” debía corregirse o “recuperar” algo de esa norma que le permitiera la reinserción a la escuela común.

En consecuencia, quienes no lograban dicha “recuperación” quedaban institucionalizados en la “escuela especial”, es decir, fuera de la norma y de lo esperado.

A lo largo del tiempo, las Escuelas Especiales atravesaron múltiples mutaciones y transformaciones, tanto en su nominación, su población como en sus incumbencias respecto de lo que resultaba pertinente que hagan o dejen de hacer.

En el año 2015, según la Resolución 2896 del Ministerio de Educación, se estableció que las Escuelas de Recuperación pasarían a denominarse Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII).

Actualmente las escuelas integrales atraviesan nuevas y significativas modificaciones estructurales. En muchos casos se han quitado los escudos que históricamente identifican el frente de cada establecimiento, y se han reemplazado por uno que dice: "Ministerio de Educación". Hay quienes infieren que las EII pasarán a ser Centros Educativos Terapéuticos (CET).

Hasta el momento, los docentes con cargos en las EII responden a la Supervisión de Educación Especial, pero, paradójicamente, el material que indica los contenidos a abordar y evaluar se encuentra detallados en el diseño curricular de educación común.

## SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Hacer música en las escuelas especiales, teniendo la formación de Musicoterapeuta tal vez implique, como en mi caso, correrse muchas veces (y de común acuerdo con las autoridades) de lo establecido por el sistema. Estos permisos son posibles cuando existe un posicionamiento compartido ante el arte, la salud y la educación. No obstante, los docentes que trabajamos en educación especial nos vemos atravesados por una contradicción entre la realidad con la que nos encontramos diariamente, puertas adentro, y las exigencias de un sistema que parece desconocer las necesidades y posibilidades de los niños y niñas que la componen.

Al inicio de cada ciclo escolar, y tras la realización del diagnóstico poblacional durante los primeros meses, los docentes debemos presentar la planificación anual, en la cual se detallan las actividades, contenidos y objetivos a desarrollar a lo largo del año. Para esta tarea, se cuenta con un diseño curricular de cada área, donde se detallan los contenidos a abordar y evaluar.

Este diseño curricular, también para el área de música, opera como el marco normativo y pedagógico que orienta la práctica docente en todas las instituciones educativas.

En el caso de la educación especial, si bien no existe un diseño curricular que contemple las particularidades de los niños con necesidades especiales, la planificación anual debe confeccionarse ajustándose a los criterios allí mencionados, los cuales también esperan a ser evaluados/valorados y posteriormente volcados en los boletines de calificación (el mismo que se usa en escuela de modalidad común).

Las siguientes son fotografías del Boletín de Calificaciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires tomadas en Julio del año 2025 en la EII N° 18 donde se pueden observar los ítems a evaluar en el área de música en cada ciclo según el Ministerio de Educación.

| EDUCACIÓN ARTÍSTICA   MÚSICA                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interpreta vocal e instrumentalmente, con afinación, precisión rítmica y fraseo                                                                                                  |
| Participa en producciones musicales individuales y grupales                                                                                                                      |
| Representa gráficamente y/o con el cuerpo y puede expresar coloquialmente utilizando términos específicos del lenguaje musical las relaciones sonoras y musicales identificadas. |
| Relaciona aspectos de contexto del repertorio trabajado apreciando el patrimonio cultural                                                                                        |
| Valora el trabajo colaborativo                                                                                                                                                   |
| CLASIFICACIÓN GENERAL                                                                                                                                                            |

Boletín (área de música) 1er ciclo

| EDUCACIÓN ARTÍSTICA   MÚSICA                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interpreta obras musicales con arreglos vocales, instrumentales y mixtos a varias partes en sucesión y simultaneidad, con dominio técnico y expresivo                                                                                     |
| Participa en proyectos musicales colaborativos con instrumentos musicales y soportes digitales concertando, creando e improvisando.                                                                                                       |
| Representa gráficamente y/o con el cuerpo y puede expresar coloquialmente utilizando términos específicos del lenguaje musical relaciones sonoras y musicales con mínimo grado de contraste atendiendo a dos o más variables simultáneas. |
| Comprende el contexto sociocultural de las obras musicales abordadas valorando la diversidad estética y la multiculturalidad.                                                                                                             |
| Respeto normas de convivencia y de trabajo colaborativo en prácticas grupales reflexionando crítica y constructivamente, respetando la pluralidad de ideas y promoviendo la búsqueda de acuerdos.                                         |
| CLASIFICACIÓN GENERAL                                                                                                                                                                                                                     |

Boletín (área de música) 2do ciclo

Para volcar la valoración de los contenidos a evaluar en forma bimestral según este sistema, desde el Ministerio de Educación se solicita hacerlo utilizando la siguiente rúbrica que aparece detallada al pie de cada boletín:

- **Destacado:** el estudiante evidencia la apropiación e integración de los contenidos, da cuenta de aprendizajes consolidados de manera sobresaliente
- **Avanzado:** el estudiante evidencia la apropiación e integración de los contenidos, alcanzando los aprendizajes de manera muy satisfactoria.
- **Alcanzado:** el estudiante evidencia la apropiación de los contenidos, alcanzando los aprendizajes previstos de manera satisfactoria.
- **En proceso:** el estudiante evidencia la apropiación de algunos contenidos esenciales, pero requiere mayores tiempos y apoyos para avanzar.
- **No alcanzó los objetivos:** el estudiante no logró la apropiación de los contenidos esenciales. Requiere acompañamiento específico.

Esta realidad pone en evidencia la mirada (o la falta de mirada/escucha) histórica hacia la discapacidad. Mirada posicionada desde el marco disciplinante y normativo. Un posicionamiento que propone un horizonte único y homogéneo como meta a la que se aspira ajustar y/o alcanzar. En tanto al arte, este posicionamiento tampoco se flexibiliza. El disciplinamiento del arte es ante todo una clausura a la variable, una censura a la posibilidad de construcción diferente a la norma.

¿De qué tipo de inclusión se habla cuando no se tiene en cuenta la singularidad del sujeto?

Si no hay una modificación estructural que se comprometa a albergar y darle lugar a la diversidad, a la pluralidad, a la alteridad, quedamos inmersos en la uniformidad del modo de transitar el mundo.

Esta hegemonía del saber invisibiliza y margina otras manifestaciones discursivas en tanto estéticas no compartidas. Expone así un posicionamiento de identidades dominadas por el poder que impone estéticas disciplinantes, esas que producen padecimiento ante la violencia instituida.

Es la imposición de un lenguaje y su correcta articulación.

El disciplinamiento del arte y el modo pretendido de ceñirse a las formas denuncia, de alguna manera, que puede existir otra verdad. La verdad que invito a pensar es aquella que “no tiene sentido si no es dentro de una construcción estética”. Rodríguez Espada (2020 p.209)

Desde esta posición es que se acontece la pregunta directriz que da origen y orienta este escrito:

***¿De qué manera el Ensemble Musicoterapéutico puede habilitar el despliegue de aperturas estéticas a través de la creación colectiva en el ámbito de la educación integral interdisciplinaria?***

## HIPÓTESIS

Reducir la mirada/escucha a la síntesis pretendida por el sistema normativo es una forma de violencia. Una manifestación de la exclusión explícita devenida discurso. Cuando no hay espacios equitativos que permiten atravesar la experiencia expresiva desde las singularidades, se anulan las posibilidades de crear lenguaje, de conexión sensible con los otros, erradicando cualquier forma de comunicación, segregando lo diferente, lo diverso. A partir de esta mirada y como contrapropuesta al posicionamiento de clausura surge la hipótesis del presente escrito:

**El Ensemble Musicoterapéutico en el contexto de la educación especial constituye, como trama educativa–terapéutica, un espacio de creación colectiva. El posicionamiento estético da lugar a la actualización de los núcleos de salud posibilitando el pasaje del alumno de un lugar pasivo y deficitario hacia un sujeto creante y productor de sentido.**

## OBJETIVO GENERAL

Diseñar, fundamentar e implementar una propuesta de intervención musicoterapéutica basada en el **Ensamble Musicoterapéutico** dentro de una escuela de educación especial (EII N.º 18, CABA), con el propósito de habilitar un espacio que posibilite la expresividad y la construcción colectiva de subjetividades desde un posicionamiento ético–estético.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proponer el Ensamble Musicoterapéutico como un espacio de creación colectiva que, al desplegar prácticas expresivas y estéticas, permita visibilizar las limitaciones del marco normativo vigente en relación a la educación musical en las escuelas especiales, evidenciando su vínculo con la escasez de espacios expresivos disponibles para los niños con necesidades especiales.
- Articular teóricamente los conceptos de *núcleo de salud* (Gauna), *sujeto creante* (Banfi), *adisciplina estética* (Rodríguez Espada), *polifonía y pliegue* (Deleuze), como sustento conceptual de la propuesta del ensamble musicoterapéutico.
- Diseñar e implementar un dispositivo de **Ensamble Musicoterapéutico** que habilite espacios colectivos de co- creación, donde las singularidades puedan desplegarse y entramarse en relación vincular con los otros.
- Evaluar el impacto del **Ensamble Musicoterapéutico** en la expresión, participación e inclusión de los alumnos, considerando tanto la dimensión estética como la vincular.

## CONTEXTUALIZACIÓN Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA

A pesar de las políticas de educación inclusiva que pretendían reducir la cantidad de niños derivados a educación especial, la demanda se incrementó sostenida y significativamente. Aun así, las escuelas especiales, al día de hoy, se ven jaqueadas bajo la amenaza del cierre de las mismas. Dicho planteo, amparado bajo el lema de la “educación inclusiva” sugiere la redistribución de los alumnos hacia escuelas de modalidad común y en la reasignación de los cargos docentes a otros establecimientos (redistribución a las mismas escuelas que no pudieron alojarlos).

Mientras tanto, aquellos bordes institucionales que alguna vez pretendieron delimitar la orilla entre lo “normal” y lo “a recuperar” se van desdibujando. Los chicos con necesidades especiales deambulan en un sistema híbrido que no los incluye en la modalidad común y que pretende normalizarlos en modalidad especial.

Las propuestas pedagógicas, las condiciones institucionales y las singulares necesidades de los niños confluyen en un entramado complejo que, lejos de favorecer la inclusión, genera obstáculos tanto para los alumnos como para los docentes. Esta situación expone una tensión permanente entre el discurso inclusivo y las posibilidades reales de la escuela para sostenerlo, dejando al descubierto la necesidad de ofrecer espacios que atiendan a la diversidad.

En este escenario, la designación de los niños hacia la educación especial suele producirse como consecuencia de las limitaciones del sistema educativo común para responder a las necesidades espaciales, incluso cuando se cuenta con docentes integradores.

Cuando las instituciones no logran articular las propuestas que contemplan las necesidades singulares, no por falta de voluntad sino porque la situación excede sus posibilidades, los niños son derivados a escuelas de educación especial bajo la idea de que allí encontrarán un espacio más adecuado para su trayectoria escolar. Así, la educación especial se convierte en el lugar donde se alojan aquellos niños y niñas que no pudieron ser incluidos en el marco de la educación común.

En la práctica, dentro de las instituciones educativas especiales estatales, los Musicoterapeutas se desempeñan bajo el cargo de **profesor de música o maestro especial de música**. Esta modalidad mixta entre lo pedagógico y lo terapéutico irrumpe en el entramado

escolar aportando un abordaje como profesionales de la salud dentro de un contexto pedagógico.

En este contexto, esta situación puede configurarse como un ámbito de oportunidad, en tanto posibilita la creación de espacios específicos, como el **musicoterapéutico** que se propone en el presente escrito, que dé lugar a la expresión de las singularidades, experiencias de inclusión, participación y producción colectiva.

## DESDE ADENTRO

En el barrio de Floresta, dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se encuentra la Escuela Integral Interdisciplinaria N.º 18 (EII Nº18). Es una escuela estatal que forma parte de la modalidad de Educación Especial y cuenta con una matrícula aproximada de 40 alumnos por turno (mañana y tarde), compuesta por niños y niñas de entre 5 y 14 años. En el contexto de las Escuelas de Educación Especial, casi la totalidad de los estudiantes cuenta con un Certificado Único de Discapacidad (CUD), documento que les otorga beneficios y derechos contemplados por la legislación vigente, tales como cobertura médica integral, acceso a estudios y tratamientos, apoyo escolar a través de maestros integradores, materiales didácticos adaptados, entre otros (Ley 22.431, 1981 Agencia Nacional de Discapacidad [ANDIS], 2024). Este marco legal no solo respalda el acceso a recursos, tratamientos y apoyos, sino que reconoce y garantiza formalmente la igualdad de oportunidades educativas y culturales, pilar fundamental para el ejercicio pleno del derecho a la educación inclusiva, congruente con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Este dato es significativo en la población de la EII Nº18 ya que la mayoría de las familias se encuentran en situaciones económicas vulnerables y la institución acompaña y asesora para que estos derechos se cumplan.

Los niños provienen generalmente de diferentes zonas de la ciudad y del conurbano bonaerense, con trayectorias educativas diversas. En su mayoría, comenzaron su escolaridad en instituciones de modalidad común y, debido a una combinación de factores pedagógicos, sociales y clínicos que no pudieron ser abordados desde la escuela “común” se sugirió en cada caso, la necesidad de un entorno educativo más personalizado, con un abordaje interdisciplinario. De este modo, las instituciones de origen fueron reduciendo hasta el límite la jornada escolar a la que los niños asistían; en otros, fueron derivados al Equipo de

Orientación Escolar (EOE), el cual recomendó su incorporación a la modalidad de Educación Especial.

Generalmente, los alumnos presentan situaciones socioemocionales complejas, tales como problemas de conducta, dificultades para establecer vínculos, inconvenientes para sostener la permanencia en el aula, discapacidad intelectual, problemas en la atención, bajo rendimiento académico, trastornos específicos del lenguaje, entre otras. Algunos asisten en contra turno a diferentes tratamientos terapéuticos, como psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, neurología o musicoterapia, mientras que otros no reciben ningún tipo de tratamiento.

La EII N.º 18 no toma en cuenta los diagnósticos (cuando los hay) como criterio para predeterminar o encasillar al niño. Cada ingresante es recibido por el Gabinete Psicopedagógico, donde, a través de espacios como la *Juegoteca* o el aula sensorial, se va entablando un vínculo con los docentes que permite conocerlo. Luego de un período de observación y tras haber evaluado sus características y necesidades, se lo acompaña en la adaptación a uno de los cinco grupos, generalmente organizados por promedio de edad, para que pueda desarrollar su trayectoria educativa.

La escuela cuenta con un plantel docente conformado por maestras que trabajan en pareja pedagógica en cada grupo. Actualmente son 5 grupos organizados por ciclos. En el área curricular, se desempeñan profesores de Educación Física, Plástica, Tecnología, Música, inglés, Biblioteca y Juegoteca. Además, dispone de un gabinete psicopedagógico integrado por dos psicólogos, dos fonoaudiólogas, una trabajadora social y dos psicopedagogas.

Asimismo, la institución cuenta con un equipo docente de apoyo itinerante para las escuelas pertenecientes al distrito, interviniendo en los distintos niveles educativos (nivel inicial, primario y secundario), brindando acompañamiento personalizado a alumnos con dificultades en el aprendizaje o en la vinculación. Este equipo también orienta a los docentes de escuelas del distrito de modalidad común en la adecuación de contenidos y estrategias pedagógicas, con el fin de favorecer la inclusión y la continuidad de las trayectorias escolares.

Dentro de la dinámica institucional, se realizan ateneos quincenales donde se abordan las situaciones desde cada especificidad.

En el caso de los niños que forman parte de la EII N.º 18, no están agrupados en grados sino en ciclos (aunque para la parte administrativa, se los tenga que dividir en grados de 1ro a

7mo). Los ciclos son un modo más flexible de grupalidad, que permite acompañar la trayectoria pedagógica de los niños contemplando otros parámetros como niveles de desarrollo, edad cronológica aproximada, necesidades educativas particulares y fundamentalmente la vinculación y participación grupal.

## EL TERRITORIO AUSENTE

En el año 2010, titularicé el cargo de Maestra de Educación Musical en el turno tarde, en lo que entonces era la Escuela de Recuperación N.º 18, hoy EII Nº 18. Desde ese momento y hasta la actualidad, me desempeño como docente de música en dicha institución, dos veces por semana de 13 a 17,15 horas.

Cuando ingresé, no había aula de música, y las clases se daban en el comedor, porque ahí estaba ubicado el piano, debajo de una televisión. El espacio abierto y común a otras actividades como educación física, clases de apoyo, viandas (si algún niño venía sin haber almorzado), la radio prendida de las chicas de la cocina...fueron factores que dificultaban poder llevar a cabo cualquier actividad musical. El piano estaba siempre cerrado con llave y también había muy pocos instrumentos: un metalofón y un par de triángulos que se guardaban en secretaría.

La falta de un espacio físico complicaba significativamente el encuadre. Era preciso poner un límite, un borde que permita contener, alojar, y a la vez dar lugar para que acontezca la experiencia creativa. Un territorio como espacio simbólico y material.

Corporal y sonoramente invadido, el espacio carecía de intimidad y disponibilidad para ofrecerse como un lugar posible para el despliegue de la expresividad. Les propuse a los directivos acondicionar un aula que nos permita trabajar libremente con el cuerpo, la voz y los objetos sonoros respetando la intimidad y singularidad de cada niño. La misma singularidad que los desplazó de otras instituciones, la singularidad que fue negada.

Fue así que nos asignaron un espacio al final del patio, un aula que hasta entonces se usaba para guardar todo lo que no se podía tirar porque estaba inventariado. Con la colaboración de los auxiliares se liberó el lugar, trasladamos el piano hacia el aula y con los chicos lo fuimos

habitando, haciéndolo propio. Creamos un espacio, una pertenencia, un sitio en común. Así nació “*Los Musiqueros*”. El aula de música es un espacio pequeño donde puede acontecer el hacer sonoro-corporal. Principalmente, un espacio donde se habilita, se permite jugar, sonar con la libertad de no tener que adaptarse a un patrón, sonar y liberarse del discurso homogéneo.

Con los años desarrollamos, gracias a la colaboración de la comunidad educativa, el aporte de las familias y el trabajo conjunto con los alumnos y alumnas, el incremento de nuevos instrumentos. Gracias a las donaciones tenemos un par de guitarras, diversos instrumentos de percusión y flautas. El apoyo de la cooperadora escolar posibilitó la adquisición de ukeleles, un teclado y melódicas. Durante el año 2023 y 2024, tras haber adquirido dos impresoras 3D, también logramos incorporar un set de ocho ocarinas impresas en la escuela.

Asimismo, junto con los niños elaboramos instrumentos no convencionales (*cotidiáfonos*) reutilizando materiales descartables, como tachos de pintura, llaves, radiografías, latas de dulce y palos de escoba. En la actualidad, el espacio también dispone de un equipo de audio, dos micrófonos y una computadora que permite realizar grabaciones y su posterior audición.

Las paredes del aula tienen algunos papeles afiches que exhiben partituras analógicas, letras y dibujos relacionados con las canciones creados por ellos. Estas partituras son confeccionadas diferenciando colores y figuras a las que se les asigna un instrumento.

Nota: las fotografías se editarán para preservar la identidad de lxs niñxs.



Grupo 1B. Improvisación grupal. Julio 2025



Grupo 1A. Exploración tímbrica e improvisación. Mayo 2025

## COTIDIÁFONOS

Cuando ingresé a la EII habían muy pocos instrumentos. Parte de los encuentros, incluyendo el período de pandemia COVID-19 donde pudimos sostener encuentros semanales asincrónicos, lo destinamos a la exploración tímbrica, situación que nos permitió acercarnos a lo sonoro de una forma no convencional y realizar la construcción grupal de instrumentos.

Los cotidiáfonos son instrumentos realizados con material de descarte, material cotidiano que se reutiliza con la finalidad de transformarlos en instrumentos musicales. Muchas veces se persigue un modelo tomando como referencia los instrumentos convencionales como en el caso del armado de tambores o shekeres, otras en cambio son el resultado de la exploración tímbrica y la construcción a partir de los materiales disponibles para la ocasión, como el caso de las llaves o las chapas.

Para la realización de los mismos se pidió a las familias si podían colaborar enviando material descartable (no vidrio) para crear instrumentos. De ese modo recibimos latas, botellas, llaves, tachos de pintura, cajas, cintas, ... Parte del proceso de construcción de instrumentos se realizó conjuntamente con Laura, la Profesora de Plástica, en el comedor de la escuela durante 2024 y 2025. Para cada grupo (1A, 1B, 2A y 2B) se dispuso del material de forma variada para poder realizar inicialmente la exploración tímbrica. Algunos instrumentos fueron de construcción personal, como las chapas o los shekeres y otros, de construcción colectiva como el cajón peruano. Estos instrumentos se encuentran actualmente en el aula junto con los instrumentos convencionales, disponibles para tocar en los encuentros del ensamble.



Grupo 1A: Chapas tipo “tap” que se ponen encima de las zapatillas, sujetándose con un elástico y suenan al chocarlas contra el piso. También las usan en sus manos a modo de guante y las entrechocan.



Grupo 2B: Llaves sujetas con totora en un aro de redoblante reciclado.



Grupo 1B: Variante de las llaves incluyendo chapitas de gaseosa.



Grupo 2A. Zampoña realizada con tubos de PVC, plastilina para cubrir la base, cinta, maderas y lana.



Grupo 1B. Maderas de frote. Bloques de madera con lija para frotar entre sí.



Grupo 1A. Shekeres realizado con tubos de pelotas de tenis y diversos materiales que investigaron y eligieron como arroz, arena, piedritas, tuercas, etc. Posteriormente lo decoraron en Plástica.



Grupo 2B. Cajón peruano realizado con un cajón de manzanas forrado con cartapesta.



Kultrum. Realizados en 2025 por toda la comunidad educativa de la EII y las familias en un taller por el Día del Respeto a la Diversidad Cultural. 2025



Ocarinas realizadas con la impresora 3D en la escuela. 2024

## ESTADO DE ARTE - ANTECEDENTES

Al iniciar el proceso de escribir el presente trabajo final me acerqué a producciones de diferentes colegas que habían investigado y pensado en función al lugar y el hacer de los Musicoterapeutas en instituciones de educación especial.

Noté en los escritos, que los musicoterapeutas que trabajan en educación lo hacen bajo el cargo de Maestro de Educación Musical o Maestro de Música, indistintamente si el título que los habilita es el de maestro de música o Musicoterapeuta universitario.

En algunos establecimientos de educación especial o centros educativos terapéuticos (CET), en su mayoría de gestión privada, las autoridades pueden solicitar Musicoterapeuta para cubrir el cargo de Maestro de Música o incluso el de Musicoterapeuta, reconociendo la especificidad de la profesión. En el caso de las escuelas de educación especial pertenecientes al Ministerio de Educación en CABA, esta distinción no puede realizarse. El sistema para tomar posesión de los cargos es por puntaje, situación que nos desfavorece debido a que un Musicoterapeuta recibido cuenta por nomenclador con 3 puntos de título de base (título supletorio) mientras que un maestro de educación musical tiene 9, independientemente si ejerce en educación común o en especial.

No es propósito de este escrito hacer una crítica al sistema de puntaje realizado por la Junta de Clasificación Docente del Ministerio de Educación, pero teniendo en cuenta la amplia presencia de los Musicoterapeutas en el sistema educativo especial y la especificidad de la profesión, creo significativo mencionarlo ya que de algún modo ilustra, a mi modo de ver, la mirada desinteresada y subvaluada sobre la discapacidad.

Para la realización de este TFI tomé como antecedentes escritos sobre la implementación de ensambles en educación especial, los aportes de la Musicoterapia en este campo y trabajos de tesis de grado de colegas Musicoterapeutas:

- **Camila Langan - (2013 - UAI)**

**Musicoterapia y Educación Especial:** *“Sobre la función del Musicoterapeuta en la escuela especial: un entramado educativo-terapéutico”*

En su trabajo final de la carrera para la Licenciatura en Musicoterapia (UAI), Camila Langan aborda la función del Musicoterapeuta en las escuelas especiales. En el mismo se analiza la función del profesional en un entramado que articula lo terapéutico y lo educativo. Su hipótesis sostiene que **el Musicoterapeuta, en la escuela especial opera en un entramado educativo-terapéutico que responde a demandas implícitas y explícitas de alumnos, docentes y propios de la institución.** Este entramado es constitutivo e irrumpe en lo educativo, lo resignifica a partir de conceptos propios de la Musicoterapia como **personalidad expresiva, gestos discursivos y núcleos de salud.**

El trabajo final de Langan, C. puede aportar al estado de arte mostrando que la Musicoterapia, dentro de las escuelas de educación especial se posicionan en la intersección de lo educativo y lo terapéutico, enfatizando el valor de lo expresivo y lo grupal.

- **Ana Paula Casco - (2019 – UAI)**

**De la diferencia hacia la posibilidad:** *“Aportes de la Musicoterapia en la deconstrucción del hacer en el aula, desde una perspectiva en inclusión.”*

En el trabajo final realizado por Ana Paula Casco para la Licenciatura en Musicoterapia (UAI), la colega centra su trabajo a partir de **la intervención de la Musicoterapia en escuelas especiales**, con el objetivo de explorar cómo la Musicoterapia habilita espacios de expresión, inclusión y subjetivación en niños y niñas con discapacidad. Pone el énfasis en tomar lo diferente como posibilidad creativa y expresiva y no como valor deficitario.

El trabajo final sostiene que la **Musicoterapia, a través de dispositivos grupales e inclusivos**, permite resignificar las diferencias de los alumnos, transformándolas en **posibilidades expresivas** que favorecen la integración social, el despliegue subjetivo y la construcción colectiva de sentidos. La escuela especial puede convertirse de este modo en un espacio **educativo–terapéutico** que abre lugar a la diversidad como potencia.

Hacia el estado de arte, este trabajo plantea un posicionamiento, al cual adhiero, de convertir lo catalogado como deficitario, en potencia habilitando el discurso singular.

- **Edgar Tschieder Bartezaghi - (2004 -UAI)**

**Lugares que nos llaman:** *“Sobre la idoneidad de los Musicoterapeutas para trabajar en el cargo de Maestro de Educación Musical en la Escuelas Especiales para discapacitados intelectuales”.*

En su trabajo final para la Licenciatura en Musicoterapia (UAI), Edgar Tschieder Bartezaghi analiza y profundiza **la idoneidad del musicoterapeuta para ocupar el cargo de maestro de Educación Musical** en escuelas especiales para personas con discapacidad intelectual. Plantea la situación en la que estos cargos suelen ser cubiertos por docentes formados en música, pero sin formación terapéutica, proponiendo la necesidad de repensar qué profesional está mejor preparado para ese contexto, entendiendo que la práctica está atravesada por un posicionamiento terapéutico y preventivo, enfatizando las aptitudes de la formación musicoterapéutica ante necesidades complejas que presentan los alumnos con discapacidad intelectual.

Como parte de los materiales que conforman los antecedentes del presente escrito, el colega abre un debate sobre el rol híbrido de los musicoterapeutas en las escuelas de educación especial, donde aportamos un abordaje terapéutico y estético que excede el rol del docente tradicional.

- **Lorena Ramos Martín - (2019)**

#### **La Musicoterapia como recurso educativo en la educación especial.**

En este artículo publicado en la revista digital Ventana Abierta, Lorena Ramos Martín realiza inicialmente un recorrido por diversas definiciones de musicoterapia. Desarrolla los puntos de encuentro y desencuentro entre musicoterapia y educación musical. Sostiene que la diferencia radica en las metas a conseguir. Mientras que en educación musical el abordaje es didáctico-pedagógico, e implica una evaluación acorde al cumplimiento de los objetivos planteados por la currícula, en Musicoterapia el abordaje es terapéutico, incorporando métodos como la improvisación, interpretación, composición y audición, a través de la voz, los instrumentos y el cuerpo. En el caso de la musicoterapia, indica que la evaluación está centrada en las

necesidades del paciente y su relación con el proceso que pueden ser volcadas en un informe institucional.

Este texto contribuye al estado de arte del presente TFI al postular la distinción entre Musicoterapia y educación musical, sosteniendo que en los contextos con niños con necesidades especiales los objetivos difieren significativamente, haciendo hincapié en favorecer la expresividad, sociabilización, comunicación y el trabajo en grupal. De este modo y afín al posicionamiento del TFI, concluye con abordar la discapacidad no como un problema sino como una capacidad diferente.

- **Luis R Pérez – Sonia Jaimes – (2022)**

**El ensamble musical:** *“estrategia metodológica para la inclusión de una población neurológicamente diversa”.*

En el presente artículo la Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, se presenta una investigación sobre el ensamble musical como estrategia metodológica para la inclusión educativa y social llevada a cabo en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Bucaramanga (Colombia), donde concurren estudiantes neurodiversos. La propuesta que realizan se apoya en acciones cualitativas, enfocadas en procesos de integración y aprendizaje colaborativo. Plantean el ensamble como un dispositivo que permite la inclusión, que potencia la participación y el vínculo grupal desde una práctica colaborativa. La propuesta que realizan tiene como objetivo final la presentación del ensamble. Cabe destacar que los autores de este artículo son Licenciados en música, no musicoterapeutas. Desde este lugar, el proyecto que proponen se enmarca dentro de un contexto educativo artístico fundamentado desde la pedagogía denominada música inclusiva. El ensamble, desde esta propuesta, tiene fines fundamentalmente musicales con el propósito de desarrollar capacidades y habilidades propias de la ejecución e interpretación musical. Para ellos trabajaron con maestros que facilitaron y adaptaron recursos, como códigos no verbales (colores, imágenes, gestos, sonidos, sonidos) que permitieron unificar conceptos para abordar el aprendizaje musical.

Articulando el presente proyecto con este TFI, puedo mencionar que, si bien proponen un proceso inclusivo a partir de la producción artística y grupal, lo realizan a partir de un **disciplinamiento musical adaptado**. Su propósito es mejorar el rendimiento a partir del

desarrollo de habilidades musicales y sociales. Es decir, aunque el proyecto es inclusivo en intención (posicionamiento que compartimos), operan bajo un marco normativo, evaluable y disciplinante, subordinando la expresión sonora – corporal a objetivos de normalización y aprendizaje técnico, limitando así su potencial expresivo y emancipador. Como postura disímil, el Ensemble Musicoterapéutico ofrece un espacio para co-crear, no para enseñar, donde no se busca integrar lo diferente sino resignificarlo como potencia, habitando lo singular y lo diverso sin jerarquías.

- **Alba Hernández Nicolás – (2021)**

### **La Musicoterapia en Educación Primaria y Educación Especial**

El presente paper publicado en la revista digital Quest Journals, Journal of Research in Humanities and Social Science, Alba Hernández Nicolás fundamenta su posicionamiento bajo la tutela de autores como Alvin, Bruscia, Lacárcel, Camacho, Wigram y Benenzon. Inicia su escrito mencionando los beneficios de la Musicoterapia, afirmando que es un método no invasivo pero muy motivador, reduce el estrés y facilita la solución de problemas, lo que permite ser desarrollado en todas las edades.

Ante el trabajo con niños autistas aclara expresamente que no conviene dejar a los niños que escuchen música libremente porque durante mucho tiempo porque la música tiene en estos casos la finalidad de orientarlos a una adecuada atención. Asimismo, continúa recetando actividades según un prospecto que distingue al niño sordo, ciego, autista, con parálisis cerebral o discapacidad intelectual.

Al proponer la inclusión de la Musicoterapia en el aula como herramienta auxiliar de la pedagogía y la rehabilitación, asegura que esta persigue un objetivo concreto y planeado donde los alumnos deben participar activamente frente a sus bloqueos comunicacionales. Una Musicoterapia orientada a regular la conducta y mejorar el aprendizaje. Realiza distinción entre las maneras de desarrollar la Musicoterapia en forma activa, receptiva o receptivo-activa. A partir de este principio enumera diversas patologías indicando la metodología de abordaje y acciones a realizar.

El paradigma de corrección y normalización desde donde la autora expone su posicionamiento funcional en tanto a nuestro hacer se opone a la ruptura del disciplinamiento estético que se propone en el presente TFI. Ni sujetos ni singulares, parece que las diferentes condiciones o diagnósticos se anteponen al niño que las porta, disolviendo su identidad, su subjetividad y su capacidad de mostrar cómo es su transitar en el mundo. Corregirlo, enderezarlo, ponerlo a punto (y teniendo la certeza de saber cómo hacerlo) para que se una a las masas.

Mientras y afortunadamente, otro pensar es posible, un pensar estético y posibilitador, creador de sentidos y no de verdades... El Extranjero que nos invita Rodríguez Espada, donde la renuncia al control es una elección ética.

- **Diego Salamanca Herrero – (2003)**

### **Musicoterapia en Educación Especial**

En este artículo publicado en la revista digital Cardenal Cisneros, Diego Salamanca Herrero realiza una reseña histórica de la utilización de la música y su poder e influencia sobre el hombre hasta dar cuenta de la utilización de la misma con fines terapéuticos al inicio del siglo XX en EEUU, donde se dice que se le adjudicaba un papel motivador en la rehabilitación de soldados lesionados en la guerra. Continúa haciendo un recorrido actual de la utilización de la Musicoterapia en centros hospitalarios, geriátricos y centros de día de Madrid. Ante el rotundo auge, la Musicoterapia llega así al mundo de la educación especial. Menciona que gracias a que la música, como lenguaje universal, sus ventajas van desde la estimulación de los sentidos, facilita el contacto con el inconsciente, actúa sobre el sistema nervioso y los tejidos musculares, ritmo respiratorio, cardíaco... Le otorga a la música un poder sanador fundamentado en las vibraciones y el efecto del fenómeno acústico, como el canto de armónicos o los cuencos tibetanos, que estos producen. También propone la música improvisada donde a través de la creación espontánea pueden descubrirse facetas ocultas o bloqueadas. Estas experiencias, comenta el autor, son llevadas a cabo habitualmente en contexto de educación especial donde el ejerce como musicoterapeuta, dejando constancia que los niños con hiperactividad o déficit de atención logran tener más concentración y atención...a tal punto de poder permanecer sentado en una silla viendo fijamente a su musicoterapeuta por media hora.

Finaliza su trabajo exponiendo el caso clínico “S”, quien con 12 años de edad y un retraso mental del 65%, manifiesta miedos ante los episodios de epilepsia debido a un trastorno congénito. El colega muestra como el uso de la música permite mejorar la autoestima de “S”, el control físico y su relación con el miedo.

Salamanca propone una Musicoterapia radicalmente opuesta a la que postuló en el presente TFI, no solo porque le da poder intrínseco, mágico y curativo a la música per se, casi disponible en fragmentadas dosis según las necesidades del consumidor, sino que refuerza vincularmente un lugar de Poder y Saber sobre el otro, donde el musicoterapeuta opera de mediador entre el saber musical y el paciente, quien está ubicado en un rol pasivo, receptivo del poder de la música sobre sí. Esto lo ubica en un lugar de poder/saber en el sentido foucaultiano siendo quien conoce qué música conviene y cómo administrarla, cuan fármaco sonoro. Del otro lado del espejo quedamos los musicoterapeutas que proponemos un terreno incierto, sensible y relacional, donde la música no cura, sino que acontece de modo asignificada, donde no portamos más saber que el que el otro nos refleja en esa relación de co-creación. Del otro lado del espejo quedamos entonces varios musicoterapeutas y Alicia, que nos animamos a atravesar la superficie y descubrir que lo que posibilita la cura no es la música si no el vínculo que se teje en su resonancia.

## MARCO TEÓRICO: DEL UNÍSONO A LA POLIFONÍA

Del griego *poly* (muchos) y *phonos* (sonido, voz), el concepto de **polifonía** implica la superposición de voces o líneas melódicas independientes pero complementarias. Son autónomas, singulares, pero suenan simultáneamente, se acoplan, aparecen y desaparecen, dan lugar, se esconden y vuelven al frente. Se entrelazan sin perder su singularidad. No hay jerarquías, no se anulan entre sí, tampoco compiten...van siendo desde su modo de discursar, produciendo múltiples texturas de encuentros, roces y silencios.

El **Ensamble Musicoterapéutico** en educación especial tiene como propuesta el enfoque polifónico en tanto espacio que aloja la diversidad de voces y sus modos de expresión hacia la creación colectiva.

Es preciso aclarar que la polifonía, dentro del presente proyecto, no es tomada con la finalidad artística que esta textura musical propone (o también) sino con la de hacer resonancia por simpatía con el posicionamiento habilitador y representativo propio del entramado discursivo que de ella devenga.

Cada discurso sonoro corporal gestual se pliega sobre sí mismo y simultáneamente se despliega hacia los otros. Lo singular no desaparece en lo colectivo, lo conforma y confirma su relación con los otros, en el interior del vínculo, en el discurso colectivo. Así en el **ensamble**, lo polifónico es la textura resultante, una trama discursiva de las expresividades trazada por un movimiento continuo en el espacio.

Esta coexistencia discursiva, múltiple de singularidades, se teje en un entramado colectivo que se contrapone al **unísono**, voz única, normativa y dominante. La Musicoterapia descoloniza la forma del saber hegemónico proponiendo una apertura hacia el saber situado en el presente compartido.

“Se busca un proceso de liberación de las formas, una instancia de producción estética, una búsqueda experiencial que conmueva las estructuras”.

Banfi (2015, p.44).

Habilitar, dar lugar a lo incierto, una fuga que pade los resabios de modelos disciplinantes y que opere como alternativa emancipadora de un sistema de clausura. Aquello que abre hacia lo posible para devenir como sujeto diverso, no seriado.

La fuga siempre es deriva desde un territorio disciplinado, entonces esa desterritorialización es una disolución de un formato de sujeto, forma de producción, forma de disciplina de vínculos en/del mundo.

Rodríguez Espada (2020 p.57)

Al hablar de educación especial nos referimos a niños con necesidades especiales. Los Musicoterapeutas escuchamos, interactuamos e intervenimos a partir de una escucha sensible creada por la formación específica que nos da la formación profesional, la cual nos permite acompañar la trayectoria de estas infancias de manera idónea, tal como lo afirma en su hipótesis tesis el colega Tschieder Bartezaghi.

...un musicoterapeuta es idóneo para trabajar en el cargo de maestro de educación musical en las escuelas especiales para discapacitados

intelectuales, es justamente la formación del musicoterapeuta en salud mental, cosa que le permite conocer las características del tipo de población escolar de estas escuelas y también las problemáticas y trastornos asociados a la discapacidad intelectual. Además de la formación como terapeuta, tienen los musicoterapeutas una formación integral como músicos. (2004 p.5).

Resulta irónico imponer la implementación del diseño curricular común en educación musical especial y más doloroso resulta tener que volcar en los boletines la valoración de contenidos que no hacen eco con la realidad de los niños. En su trabajo tesinal Tschieder menciona:

...las características de la población escolar no posibilitan educar formalmente en el área música a los alumnos respondiendo estrictamente a una currícula rígida con contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, etc., y tampoco cualquiera puede trabajar con esta población escolar, se necesita una formación profesional específica, y un musicoterapeuta a mi entender la tiene. Bartezaghi (2004 p.3)

La Musicoterapia aporta un abordaje donde el eje central está ubicado en las potencialidades expresivas y subjetivas de cada niño, erradicando el concepto deficitario de la discapacidad.

...el musicoterapeuta investiga el darse de las organizaciones discursivas que producen diferentes Sujetos dentro del territorio que habilita el arte. Sujeto que es ahí, siendo con otros y consigo mismo, transitando el proceso de deconstrucción-construcción que habilita un devenir circular entre MATERIA-FORMA-SENTIDO; donde se organiza la Materia (cuerpo, sonido, movimiento), se crean Formas (expresión de la materia) y se las carga de Sentido (contextualización de la forma). Casco (p. 16).

El arte permite contar quién se es y cómo es esa forma de estar en el mundo. Desde el cuerpo, como lugar desde donde nace el discurso. Desde el cuerpo, la voz, las acciones para sonar

con objetos o instrumentos, los silencios, los movimientos... como nexo entre el afuera y el adentro.

“La materia se vuelve disponible a la constitución discursiva: Se torna materia significativa, capaz de portar sentido, y de ser, entonces, organizada discursivamente” Rodríguez Espada (2001 p. 12), si concebimos el arte como discurso, cabe preguntarse entonces:

¿Dónde radicaría la diferencia en el discurso artístico en tanto situación patológica, diversa o sana?

No hay forma de sujetar al arte, de someterlo al control...cuando esto ocurre entramos en el proceso de la producción seriada, vacía de sentido, vacía de todo. Arte periférico, arte-cáscara, para el boletín.

Esta disciplina no entabla relaciones, sino que las impone; no construye discursos y sentido, los instruye; no investiga, sino que controla y por lo tanto clausura el enigma instalado en su lugar la dependencia a un saber ajeno al acontecer estético.

Rodríguez Espada (2001 p.212)

Posiblemente la insolencia del arte lo hace inclusivo en su naturaleza interna. Es un principio que le es intrínseco. No distingue su hacedor, se deja decir en un lenguaje que le es íntima y artesanalmente propio, construible, como el vínculo que los envuelve a ambos...

Por eso el disciplinamiento del arte deja al arte por fuera de sí mismo, porque al discursar habla de lo aprendido y no del arte de quien lo produce. Poder acercarnos al discurso artístico sin un premoldeado que condicione la percepción y le ampute sus zonas incorrectas es situarnos, en la voz de Rodríguez Espada, desde la posición de **Adisciplina Estética**.

Intentar una escucha (...) sin un molde, un marco o un modelo de salud, belleza o verdad que se enuncie a sí mismo como tal y a donde introducirlos, donde disciplinarlos, es también un acto ético en tanto postulación de la generación de mayor número de alternativas estéticas posibles.

Rodríguez Espada (2001 p. 212)

El **Ensamble Musicoterapéutico** se posiciona en este lugar. El de la certeza que “los fenómenos estéticos de la clínica o del Arte, **son**, lenguaje.” Rodríguez Espada (2001 p.5).

Dicho lenguaje es creado a partir de aquellos elementos disponibles en el marco del

encuentro musicoterapéutico. Entonces no hablamos de una estética sujeta al control de la forma, en la formación discursiva sino de una estética devenida de lo incierto, del juego de la exploración, del des-orden, solo capaz de ser percibida por los sentidos, una adisciplina estética.

Para ello es primordial entablar un vínculo con el niño que permita, ante todo, escucharlo. Este vínculo generado entre musicoterapeuta y alumno/paciente...niño, en definitiva, desplaza la relación naturalizada que identifica quién sabe y quien no. De tal modo, si bien los Musicoterapeutas podemos ocupar el rol de Maestro de Música en educación especial, es preciso correrlos del concepto de “clase” donde el docente/musicoterapeuta enseña y el alumno aprende de manera pasiva-receptiva. Contrariamente a este concepto, desde el posicionamiento musicoterapéutico el niño es un sujeto activo, protagónico, que crea a partir de su relación con la materia significativa (lo sonoro, lo corporal lo gestual), hablamos entonces de un **sujeto productor**.

Sujeto en “**condición creante**”. Banfi (2005 p. 45)

En este punto se deconstruye el encuadre que sostiene la posición tradicional del “Saber” para dar lugar a un espacio flexible, posible de encuentro entre las musicalidades.

Sobre este tema, Camila Langan (2013 p.12) dice:

Creemos que aún en el caso de estar cumpliendo una función docente, los musicoterapeutas entramos a escena con la impronta y el posicionamiento ético-estético de la musicoterapia, es decir, abiertos a las distintas estéticas, alojando espacios que habiliten el despliegue discursivo, flexibles en nuestra función, en los objetivos y en el encuadre, habilitándonos, posicionándonos como agente de salud, como agente de cambio, con una escucha particular...

La escucha particular a la que refiere la colega es una impronta distintiva propia de la Musicoterapia. Hay que “**crear la escucha**”, nos indicó en reiteradas oportunidades el Profesor Luciano Borrillo en la cátedra de Etnomusicología en la UAI.

Banfi (2005 p.10) “Se trata de un movimiento que desacomoda lo sabido y que se expresa exclusivamente en el ocurrir de esa relación y no en el marco de enunciados o discursos ajenos a ella”.

Situarnos en el plano de la escucha es el acto inaugural que permite contemplar esa forma única que el otro trae. Esta escucha a la que refiero, como ya mencioné, no hace alusión al develamiento de algo reprimido o inconsciente propio de la escucha analítica sino que, en las palabras de Banfi, “los musicoterapeutas nos valemos de nuestra sensibilidad al sonido para detectar en las producciones sonoras de los pacientes los rasgos que posibiliten alguna forma de comunicación” (2015, p.27).

Entonces, para escuchar sin condicionamientos, es preciso silenciar cualquier monólogo interno que puja por afirmar su saber determinante, que opera como filtro seleccionador. Una escucha presente, que desestime las condiciones postuladas por nomencladores, que recupere las formas no dominantes de conocimiento y habite la incertidumbre. Territorio que será resignificado por el sujeto y su discurso, nunca desde un saber ajeno al fenómeno. Una escucha abocada a descubrir en la expresión del otro su verdad, esa que tiene sentido en el interior de la construcción estética.... desde la percepción de lo que escuchamos, sin pautas.

Michel Foucault desarrolla ampliamente este concepto, virándolo hacia la mirada clínica en el capítulo “Ver, saber” del libro *El nacimiento de la clínica* (1963).

Propone una mirada pura, previa o vaciada de intervención (desde la Musicoterapia mirada/escucha). Esta pureza en la forma de mirar es análoga al silencio que nos permite escuchar. Desplazar el saber hacia la observación, hacia la escucha, devenirmos ignorantes ante la realidad del sujeto.

“La mirada clínica tiene esa paradójica propiedad de entender un lenguaje en el momento en que percibe un espectáculo” Foucault (1963, p. 155)

En tanto a la relación con la experiencia, siempre es desde el interior del lenguaje, en nuestro caso, un lenguaje sonoro corporal, no-verbal, aunque pueda contemplar la palabra como otro fenómeno estético, no semántico.

Rodríguez Espada al respecto de los fenómenos estéticos dice:

Son fenómenos cuyas leyes les son internas, propias. Nacen y crecen en función de sí mismos. El pensar estético es un pensar posibilitador, facilitador de sentidos, no de verdad. Un pensar paradójal, tautológico, como el arte. Es en tanto brota. Como la música. (2001 p. 212)

Este lenguaje acontece desde, por y con el sujeto productor, el creante, quien en el marco de la Musicoterapia se constituye activamente en el proceso de creación y significación a partir de la materia sonoro corporal. Desde ahí expresa su singularidad. Se constituye en tanto creador de discursos estéticos, que hace música, que crea lenguaje.

“Una mirada que escucha” ... Foucault (1963, p. 167) es tal vez una metáfora que ilustra el inicio de nuestro camino con el otro. Esta mirada que escucha no impone un saber desde afuera, construye un saber con el otro, para que el otro se sepa en su sonar. Es desde la vinculación, desde la disposición a compartir sonoro - corporalmente, percibiendo y acompañando el tempo manifestado. Gustavo Gauna profundiza el concepto de lo vincular:

La musicoterapia tiene este planteo para el paciente en relación a una construcción vincular activa desde su expresividad complementando al sonido y al cuerpo del paciente, brindando un abanico de posibilidades (variables), que van desde el silencio de una escucha hasta la sonorización y contacto corporal dentro de un proceso de significación o resignificación. Gauna (2009)

Aquello que acontece en el encuentro musicoterapéutico es en el vínculo, un acto de presencia, en el interior del fenómeno. “La percepción es participación” sostiene Lapoujade (2018 p. 40). Una presencia horizontal, de voz a voz, de cuerpo a cuerpo.

No es escuchar **al otro** sino **con el otro**, porque **es** en tanto creación vincular. Apuntar a esta conexión, poniendo en disponibilidad nuestro cuerpo y nuestra musicalidad en el marco estético, como posibilidad transformadora en cada acción sonoro-corporal.

¿Transformar qué?

Transformar las formas instauradas, las rigideces del sistema normativo, las disciplinas estéticas y estetizantes a partir de un sonido que en su reverberar mueva, conmueva y desarme las estructuras para dar lugar a opciones alternativas, a nuevas estéticas.

“Nos preguntamos entonces si será el discurso artístico-musical el que pueda escaparse de lo violento percibido como acción-objeto y abrir otro espacio de representación”.

Gauna (2005, p 18)

Reconocer esta posibilidad es reconocer la existencia de los **núcleos de salud**, concepto que propone el Musicoterapeuta Gustavo Gauna en diversos escritos. Estos núcleos de salud se configuran como espacios cargados de potencia, donde la posibilidad creativa permanece latente.

Estos núcleos pueden estar más activos o más inmovilizados pero existen aún en la patología más severa. La musicoterapia ofrece a estos núcleos de salud, la “acción expresiva”. (...) “Desde allí, el musicoterapeuta con su particularidad expresiva tomará el tempo del paciente e irá ofreciendo variables de las emociones y representaciones puestas en juego, dinámica ésta que tiende hacia la salud.

Visualizamos al núcleo de salud como un espacio cargado de potencialidades, imposibilitadas de ordenarse en un tempo y que necesitan del acoplamiento de otro, para abrir su expresividad. La musicoterapia rescata así su carácter dinámico y el musicoterapeuta debe realizar un recorrido estimulante para todos aquellos contenidos de salud proponiendo un reordenamiento en base a su propia expresividad.”. Gauna. (2009)

Situándonos en el concepto de núcleo de salud es posible pensar estos espacios como “lo virtual” que describe Lapoujade (2010) en “Las existencias menores”. Lo virtual no entendido como opuesto a lo real sino como opuesto a lo actual, a lo que se manifiesta en la superficie. Para Lapoujade toda existencia porta un fondo virtual, como para Gauna toda existencia porta un núcleo de salud. Tanto lo virtual como los núcleos de salud son potencias capaces de ser traídas al frente, capaces de actualizarlas. Ambos conceptos convergen en un posicionamiento compartido: reconocer en el sujeto no solo lo que se manifiesta en lo

inmediato sino también aquellos que está replegado, susceptible de ser convocado en el vínculo y en la experiencia estética. Desde la Musicoterapia es posible habitar estos espacios expresivos poniendo en escena lo virtual, haciendo visibles- audibles los núcleos de salud que sostienen la subjetividad en movimiento, como forma de mayorizar las existencias menores.

Tomándome la libertad de articular el concepto de Gustavo Gauna con el pliegue de Deleuze, puede pensarse que los núcleos de salud están siempre ahí, potencialmente están ahí, como parte continua de la realidad del sujeto. Plegada sobre sí misma, en continuo cambio y en relación con el mundo, en constante construcción y deconstrucción. Tal como la música polifónica, donde lo múltiple coexiste...donde el tiempo no es lineal sino plegado...

Como musicoterapeuta, la propuesta del **Ensamble** es ofrecer un espacio de acción expresiva a los núcleos de salud, ampliando sus posibilidades discursivas. Quebrar lo cristalizado, muchas veces por diagnósticos, estigmas sociales, la mirada que les dio forma...

...la interacción terapéutica apunta a desarmar (en el sentido de movilizar y desnaturalizar) aquellos moldes que operan efectos de obturación sobre la potencia transformadora del sujeto individual o colectivo y que, a su vez, constituyen las formas de su expresión.

Banfi (2015 p. 32)

Las escuelas especiales, cada vez más, reciben infancias que demandan este tipo de abordaje educativo-terapéutico, donde prime el vínculo socio afectivo. Esta realidad resuena directamente con las herramientas propias de nuestro hacer, entablando un modo sano de vincularnos con los niños, respetando y dando lugar a lo que pueden y no pueden, a lo que suenan y sus silencios.

Gustavo Gauna, quien cuenta con una extensa trayectoria como Musicoterapeuta vinculado a la educación postula, en tanto la disponibilidad del profesional musicoterapeuta hacia la vinculación con el otro:

La musicoterapia no existe sin relación transferencial, la cual se sostiene a partir de la disponibilidad del musicoterapeuta: su compromiso, su historia personal, su cuerpo, su sonido y su propia

salud, estableciendo como condición un modo relacional sano.

Gauna (1996, p. 41)

Planteamos un espacio para el encuentro, la creación de experiencias sensibles con el cuerpo, el sonido, el movimiento...modos posibles de expresión, la apertura de estéticas que den lugar a la pluralidad de formas discursivas.

...pensar en una escuela en donde la singularidad sea posible, en donde se admita lo diverso y se reconozca la diferencia como necesaria para construir nuevas formas de trabajo e implementación de dispositivos que trasciendan la mirada centrada en el individuo-problema. Forma de re-significar, en el colectivo institucional, los conceptos e ideas que circulan acerca de la discapacidad e inclusión.

Casco (2019 p.2)

Desde esta concepción, el **ensamble** ofrece un espacio que posibilita la expresión a través del material sensible sonoro corporal gestual. El corrimiento del lugar del saber, como poder unilateral, también implica dar lugar a la creación.

A partir de este posicionamiento dejamos de entender a la música como contenido a ser aprendido y evaluado del modo que lo propone en el modelo educativo tradicional. También es preciso indicar que la música no tiene poder curativo en sí, no está sujeta a análisis interpretativo, no hay verdad inconsciente a ser develada, sin embargo, opera como material sensible que permite instaurar un vínculo intersubjetivo, cualitativo, potenciando como un prisma las alternativas ante las formas de estar en el mundo.

Pensar el espacio de ensamble musicoterapéutico, de co-creación colectiva para hacer, deshacer y rehacer músicas en las escuelas especiales permite una “transición estética” (Rodríguez Espada) que viabilice el desarme del modelo trazado por los recursos del poder para dar lugar a estéticas posibles.

Ir hacia un nuevo modo de percepción y experiencia dentro del contexto escolar, entendiendo el quehacer musicoterapéutico como espacio que ofrece la articulación educativa-terapéutica.

Situarse en este umbral donde convergen las dos orillas (la educativa y la terapéutica) desde la epistemología Musicoterapéutica a la que adhiero es podar la clausura del estaticismo disciplinado y encontrar en lo posible del arte, el rescate de los núcleos de salud. Quebrar la estética estática, la que acartona, obtura y duele. En este sentido la propuesta del **ensamble** se configura como un espacio de juego, generador de procesos discursivos desde el cuerpo, el movimiento y lo sonoro donde se cree lenguaje que permita la expresividad.

Haciendo eco de la voz de Fernando Savater (1995, p. 63), “es la intrépida decisión de luchar por las diferencias...”

## EL GRUPO

En la EII N°18, el Grupo 2B está integrado por 10 alumnos con un promedio de 12 a 14 años. La mayoría egresa este año ya que 14 años de edad es el límite en esta institución, independientemente de los contenidos pedagógicos que cada uno pueda acreditar. La mayoría continuará su escolaridad por tres años más en un Ciclo Básico de Formación Vocacional (C.B.O) que es una alternativa pedagógica para quienes no acceden al nivel medio formal. Esta formación les brindará acercarse a algún oficio como panadería, marroquinería, ayudante de panadería, etc.

El grupo de 2B tiene Música los lunes en la 3° hora, después del recreo y la merienda. Ingresan al aula de Música de manera autónoma y se dispone en ronda. El grupo se muestra interesado por tocar, hablan encimados, enérgicos, pidiendo empezar por una u otra canción. Es clara la red vincular entre ellos, la complicidad, los chistes, el juego. Dicen que son “la banda de la 18”. La intensidad es alta, tanto de sus gestos corporales como de sus voces. Son afectuosos entre ellos y también conmigo.

El Ensamble propone un espacio diferente al que estaban habituados. No abrir ni forzar ningún espacio, y en todo caso ir generando esos nuevos lugares junto al grupo. El permiso a sonar, callar, moverse, aquietarse...presentes en el juego de lo que pueda resonar. Ofrecer opciones, aperturas, dentro de una trama con los otros. Darles lugar para que eso que fue desestimado y silenciado se transforme en discurso.

## POSTALES I

*“El silencio suena fuerte”.*

*Juan 2B. 2025*

Juan ingresó a la escuela hace dos años. Siempre al margen de lo grupal, tanto en su aula, en los recreos como en el espacio del ensamble. Durante los primeros meses, en los encuentros del ensamble se sentaba en el piso, debajo del piano. Su postura corporal acorazada y la mirada hacia el piso.

En los ateneos grupales intercambiamos ideas, propuestas de intervención posibles desde diferentes áreas para reconocer algo que le resuene. A diferencia de la mayoría de los chicos de la escuela, bulliciosos, muy activos...Juan quedaba en la silla toda la jornada.

(En silencio o silenciado?)

Los encuentros del ensamble se fueron sucediendo.

Querés tocar? Le preguntaban sus compañeros, a lo que respondía con un tono bajo, casi inaudible: -así estoy bien.

Juan no tocaba ningún instrumento pero estaba presente mientras el grupo improvisaba. Mantenía su postura corporal, su distancia, pero venía. Me animo a decir que tocaba con su silencio. Un silencio que le permitía escuchar lo que iba aconteciendo.

Como parte de la propuesta del ensamble, al finalizar las improvisaciones, las escuchábamos. De ahí fueron surgiendo reversiones, algunas lecturas del discurso sonoro...

Juan: - no suena en sincronía.

Mta: - ¿Cómo es eso?

Male: - que estamos desafinados quiere decir.

Mta: ¿es eso lo que quisiste decir?

Juan: lo que digo ...es que ...es como que hacer lo mismo, como estar iguales pero no tan iguales.

Male: vamos a hacer otra vez...como dice Juan....

Male le apoyó un metalofón a Juan sobre sus piernas. Luego fue hasta el teclado y empezó a tocar en la zona de los graves, un patrón rítmico melódico por grado conjunto de cuatro notas, en forma de loop. El resto del grupo se sumó de a poco, cada uno con su instrumento. Juan miró un rato lo sucedido, con el metalofón en sus piernas... tomó la baqueta y comenzó a pasarla, a frotarla de un lado al otro de las placas en forma de glissando, primero con la parte afelpada y luego la invirtió, tocando con la base de madera.

Male: Juan tocó!!

Juan: si...solo que no me gusta cuando suena fuerte...acá cambia un poco con esta parte (muestra la diferencia del sonido producido al invertir la baqueta) ...y así cuando no es fuerte nos escuchamos todos...como si yo toco esto... (mostró nuevamente tocando con la parte afelpada, con intensidad más suave)

Fue uno de los actos inaugurales donde Juan de a poco empezó a salir de abajo del piano y para sumarse a la producción colectiva.

## POSTALES II

Milo ingresó a mitad de año al grupo de 2B. Primer encuentro en el ensamble. Me presenté, y al querer contarle de qué se trataba nuestro espacio, Lucho dijo...

Lucho: ¿Le puedo contar yo?

Mta: ¡¡dale!!

Lucho: acá tocamos nuestras canciones...o sea canciones que estamos armando entre nosotros...que nos salen de nuestra cabeza y las cantamos con nuestra voz.

Male: también jugamos con la música.

Lucho: cantamos con una música que sale de los instrumentos...

Male: porque unas músicas nos salen como de la boca... y otras músicas nos salen de los instrumentos, así... pero son música nuestra de las que están en la cabeza.

Milo: ¿y puedo usar el ukelele?

Mta: ¡¡Claro!!

Milo: no sé cómo hacer una canción acá...

Male: no importa...yo no sé la letra de las notas tampoco... pero acá se puede igual...mira, así...

Male sacó la zampoña del bolsillo de su guardapolvo, la traía desde su casa para cada encuentro.

Male: ¿¿ves?? ...me animé a hacer la letra con la música de la zampoña de mi pueblo, animate vos! (invitando a Milo a improvisar juntos).

Así como Gustavo Gauna plantea los Núcleos de Salud, Gustavo Langan (2005 p.7) propone los Núcleos de padecimiento en su tesis. Tal vez el hacer de los musicoterapeutas sea trazar un puente entre el uno y el otro. Un puente expresivo como acción hacia la salud. Acompañar en ese proceso hacia la creatividad.

## ACERCA DE LA MÚSICA EN MUSICOTERAPIA

*Gracias por la música, misteriosa forma del tiempo.*

*Jorge Luis Borges*

Alma: ¿me enseñas a tocar en el piano la que pasan en la radio? (tararea la introducción de Hoy, cumbia que versiona Valentino Merlo)

Ante instancias como estas, me encontré con la contradicción de sentirme desleal a los principios por los que siempre luché: ir por lo no reglado, lo improvisado, lejos de los moldes que oprimen o deben ajustarse a la norma.

¿Los musicoterapeutas dejamos de intervenir como musicoterapeutas si nos piden que les enseñemos a tocar algo? Enseñar notas, la subdivisión, el tempo... para tocar juntos...

...Y si ese enseñar es parte de la posibilidad de crear lenguaje?... si la finalidad no es “la música” ...o si, es la música, pero desde su posibilidad creante, no como disciplina estética...?

Como musicoterapeuta nuestra búsqueda va en dirección a compartir un espacio sonoro que habilite, que rescate posibilidades expresivas y no las condicione. ¿Cómo se configura nuestro rol en tanto a enseñar, o en función de acompañar lo que suena, de tocar y sostener? Nuestro estar sonoro es en el borde de eso que se va construyendo. Con sus formas posibles, en ese contexto, habilitando a la transformación.

¿Deja de ser música si no tocan a tiempo? ¿si no afinan? ¿si en vez de cantar murmullan, o gritan?

¿Puede haber composición desde un sonar sin forma estipulada? desde lo sonoro no consensuado como música?

Encontrarse tocando la intro de “Hoy”, resignificaba todo aquello que en otras instancias la habían excluido, donde lo que podían y como podían no tenía lugar y donde tampoco podían acceder a lo que el sistema pretendía que puedan. Siempre afuera, siempre al margen.

Si en el encuentro musicoterapéutico brindamos la posibilidad de abrir opciones, alternativas que modifiquen las subjetividades en tanto transformación de lo que se daba en modo de clausura hacia nuevas construcciones de sentido, es entonces que enseñar la intro de Hoy, por ejemplo, en ese marco, es un signo de **poder**, en tanto posicionamiento que rompe con un molde deficitario y es un signo de **libertad** en tanto capacidad comunicativa. **Puede** y en ese poder algo se abre, repara y alivia.

En el próximo encuentro Alma propone tocar “Hoy”. Se para frente al piano y les pide a sus compañeros que la escuchen. Las notas se van sucediendo, una tras otras, al tempo que el

juego de la búsqueda de las notas y el recuerdo le permitían. La melodía se iba esbozando en la escucha del grupo.

Male: ¿Podemos tocarla?

Dany: Dale.... esa la sé. (Dany es tartamudo, con los años se fue agravando la fluidez de su voz hablada, con repeticiones y bloqueos involuntarios cada vez más prolongados. Esto le genera una gran tensión en su rostro y básicamente en su lengua que se torna hipertónica. Al momento de cantar estas tensiones no se observan, canta sin trabarse. Es un momento que Dany disfruta y suele pedir cantar solo o con compañeros.)

El grupo se suma al pedido, y con los instrumentos que habían elegido al inicio del Ensemble se acompañan improvisando sobre la melodía de Alma.

La co-construcción desde el tocar. Acontece el acto creativo. Poder tocar como un acto significativo, protagónico, habilitante.

## DESCRIPCION Y MODALIDAD DEL PROYECTO DE INTERVENCION

*Sin desviarse de la norma, el progreso no sería posible.*

*Frank Zappa*

El proyecto de intervención es propuesto bajo la dinámica grupal. El ensamble musicoterapéutico se presenta como un dispositivo que articula lo pedagógico y lo terapéutico habilitando, dentro del contexto de educación especial, un espacio de expresión, co - creación y escucha mutua, entendiendo la producción discursiva como acto estético. La música deja de ser contenido a aprender y se convierte en materia significativa, disponible para ser habitada, apropiada y transformada en un entramado de construcción plural.

La propuesta apunta a potenciar los núcleos de salud ofreciendo espacios de expresión y participación activa, respetando los tiempos singulares de cada niño, resignificando aquello deficitario que los segregó del sistema, tomándolo como potencia. Acompañar la transición

de los niños, desde un rol pasivo, de espectador, hacia una posición de “creante” habilitando su capacidad expresiva les permite co-crear y trazar vínculos con sus pares. El abordaje es desde el discurso que acontece, sin referencias ni puertos prefijados a los que arribar.

Es de gran importancia sostener la grupalidad como red inter-vincular, intersubjetiva. En el mismo núcleo grupal desde donde acontecen las prácticas discursivas, el poder decir/sonar y ese decir/sonar son parte de un todo en común. Una invitación a hacer arte juntos, a deconstruir lo que duele y resignificarlo a partir de la co-creación sonora.

Aunque a continuación presente la metodología segmentadamente para darle claridad al TFI, el carácter del ensamble es no secuencial, lo que no implica ausencia de estructura, sino que esa estructura se construye desde adentro, apoyada en los acontecimientos propios del proceso grupal. La ronda, la escucha compartida, las inquietudes, los juegos sonoros, las búsquedas, los movimientos, los encuentros, las improvisaciones y su posterior audición, componen, entre otras acciones, un procedimiento que no responde a la linealidad pedagógica sino que, en la voz de Claudia Banfi, son un pensar estético.

Por eso, estas cuatro instancias descritas a continuación no constituyen pasos fijos sino que son umbrales móviles, permeables a lo que acontece. Un encuentro puede quedar suspendido en la exploración tímbrica, otro iniciar con una improvisación o retomar la de la semana anterior, otro puede expandirse entre el movimiento corporal, el silencio... el criterio no es la secuencia sino la expresividad del grupo y su disponibilidad para la co-creación. Desde este lugar, el ensamble en su carácter estético vincular y polifónico habilita otras narrativas, otros modos de sonar y de ser escuchados.

## METODOLOGÍA

- **Frecuencia:** Una vez por semana, los días jueves.
- **Duración:** Una hora semanal. Marzo a diciembre
- **Modalidad:** Grupo de ensamble integrado por todos los alumnos de 2B
- **Dinámica:** Los encuentros tienen cuatro instancias:

1) **Apertura:** Damos comienzo a la actividad del día saludándonos en la ronda, como dispositivo desjerarquizante, comentando inquietudes, novedades, propuestas musicales. Es un momento abierto que lo tomamos como bisagra para entrar en el encuadre del ensamble, un umbral hacia el espacio poético, lo sensorial, lo vincular y lo sonoro. Los juegos corporales, de movimiento libre, la respiración, la relajación, son prácticas de des-automatización que permiten abrir el campo perceptivo. La exploración del movimiento sin consigna rígida constituye un gesto de adisciplina habilitando la aparición de lo singular.

La apertura, entendida como umbral, prepara el terreno del ensamble como territorio a lo sensible.

Esta instancia transita por diversas acciones tales como:

- Elegir una canción y movernos libremente por el espacio (generalmente descalzos si el clima lo permite)
- Uno improvisa (generalmente con en el piano, aunque la consigna es abierta a cualquier instrumento) mientras que los compañeros realizan movimientos libres recorriendo el espacio a partir de lo que está sonando.
- Juegos de movimiento, desplazamiento con otros, como juegos de espejo, creación espontanea de movimiento de a dos en forma de pregunta respuesta.
- Relajación corporal, percepción de la respiración y el cuerpo, lugares de contacto, peso sobre el suelo.

**Repertorio:** Confeccionamos un cancionero creado colectivamente que se interpreta de manera aleatoria. En tanto al repertorio, está conformado por una mixtura de canciones de diferentes géneros, otras canciones son el resultado de improvisaciones que devinieron en composición grupal, también incluimos frases musicales que surgieron como juego a partir de sus nombres o situaciones internas del grupo, así como también reversiones de canciones con letras cambiadas. Arnold Schoenberg en Stephen Nachmanovitch (1990 p.20) dice que “componer es una improvisación lentificada”. El juego libre sobre canciones, la flexibilidad de reformarlas, recrearlas a partir de movimientos propios resignifican el material, el discurso sonoro es un

hecho estético, una zona donde se gesta lo posible. Desplazar la lógica del disciplinamiento musical hacia la adisciplina estética.

Dentro del repertorio se encuentran:

- La Vicuñita (Magdalena Fleitas)
- Himno de mi corazón (Los abuelos de la nada)
- El país de la libertad (León Gieco) y una adaptación de la letra que fue parte de una improvisación
- La flor azul (Mario Arnedo Gallo y Antonio Rodríguez Villar)
- Hoy (Gian Marco Zignago)
- Inconsciente colectivo (Charly García)
- Seguir viviendo sin tu amor (Luis Alberto Spinetta)
- Botas locas (Sui Generis)
- Hello Goodbye (The Beatles) (canción que comenzaron con la profesora de inglés y propusieron incluir al repertorio del ensamble)
- El abrazo (Encanto al alma)

- 2) **Exploración instrumental e improvisación libre:** si bien estos momentos no son esquematizados y muchas veces, por ejemplo, los instrumentos son parte del repertorio acompañando a la voz cuando cantan, o en determinadas canciones en las que le incluyen una introducción instrumental improvisada, los divido en ítems para detallar algunas de las acciones que son desarrolladas a lo largo de los encuentros en el ensamble.

La exploración instrumental no es una acción preliminar sino un modo de encontrarse con el sonido. Los instrumentos, tanto los convencionales como los cotidiáfonos, se presentan como objetos abiertos, disponibles para múltiples modos de acción sin coordinadas previas, abiertos a la experiencia. Es una instancia relevante dentro del espacio del ensamble, no hay un saber externo a incorporar sino que cada niño inventa, curiosear, relaciona, crea mundo. Es un gesto profundamente creante.

En esta instancia los chicos eligen instrumentos y exploran tímbricas, modos de acción, intensidades, alturas, materialidad, comparan, agrupan por similitudes como instrumentos de metal, o que los tienen cuerdas, o parches, o se soplan... un momento de juego y descubrimiento. Muchas de estas situaciones derivan del proceso mismo de jugar, de la curiosidad y la deducción que sacan ellos mismos. Los instrumentos están disponibles en un armario abierto (tanto los convencionales como los cotidiáfonos mencionados anteriormente) también el piano, el teclado y las guitarras. Algunos instrumentos cuentan con etiquetas de colores que les pegan para identificar las notas que quieren tocar. Ese recurso autogestado les permite, por ejemplo, tocar la misma melodía en el metalofón y en la celestina o enseñarse frases musicales entre ellos.

La disposición espacial es en ronda. La consigna es investigar las posibilidades sonoras, tímbricas del/los instrumentos elegidos para después sumarlos a la improvisación grupal. Hay veces que lo hacen en forma individual, otras en grupo, indagando modos de acción con diversos objetos sobre un mismo instrumento, como tocar la guitarra con una púa, frotar las cuerdas con una varilla de metal enroscada que genera un sonido iterado, percutir la caja de resonancia con diversas baquetas o con la mano, emitir sonidos con la voz dentro de la boca de la guitarra...son algunas de las cosas que suceden en este espacio.

Estos sonidos, accionados de modo inusual a partir de la exploración, son puestos en común en la ronda grupal, donde cuentan y muestran lo recién descubierto/reconocido.

De este modo, tras la pregunta de “¿quién quiere empezar?”, uno de los integrantes da inicio a la improvisación proponiendo sonoramente un ritmo, una melodía, notas largas, soplo, susurro, chasquido, aplauso, silencio...gesto sonoro. La improvisación no es solo una creación musical sino que es creación vincular. Cualquiera puede empezar, y desde esa propuesta es que se encarna la polifonía como categoría ética y estética, en una trama de múltiples voces que coexisten.

La consigna en el ensamble es crear juntos, investigar, jugar, tocar, construir a partir de eso que se va armando. Las improvisaciones son grabadas desde mi celular o computadora. Cuando la improvisación termina, situación que se da como acuerdo

tácito, en ese lenguaje cómplice que la grupalidad como sujeto colectivo permite, nos disponemos a escuchar lo ocurrido, como un espejo sonoro, parafraseando a Gustavo Rodríguez Espada, que permite reconocerse en su propio sonar. Muchas veces este material es rescatado para reinterpretaciones musicales o futuras composiciones. La producción es colectiva, reformula, cuestiona y resiste al dispositivo disciplinar. La música deja de ser objeto de control y se convierte en experiencia emancipadora.

- 3) **Cierre:** Realizamos la audición de la improvisación o improvisaciones. El grupo va escuchando sus producciones, algunos pueden reconocerse auditivamente e identificar los instrumentos que tocaron. También pueden mencionar planos sonoros, figura fondo (no en estos términos, pero sí pueden dar cuenta de quién suena más fuerte que otro, quién tapa a otro, quien no se oye pero estaba presente, o el que estaba en cualquiera...como dicen ellos!!!). También detectan frases, partes que quieren rescatar para trabajar en próximos encuentros. Cuando eso sucede, en la semana siguiente retomamos la audición de la improvisación que funcionó como disparador y continuamos desarrollando la idea musical.

Estas cuatro instancias no están estipuladas temporalmente ya que están sujetas a la dinámica de cada encuentro. Es decir, el ensamble, en su modo de acontecer, desarma los contornos rígidos de cualquier planificación seriada (que funciona como organizador que estructura los contenidos y actividades en una secuencia gradual y progresiva, propia del modelo tradicional), ofreciéndose en cambio, como un espacio que habilita lo emergente. El ensamble no se ordena de forma lineal sino que busca promover la expresividad y la libertad a partir de la creación colectiva. En este sentido, estas instancias toman un formato espiralado, dinámico y no secuencial, lo que nos permite ser flexibles y tomar los emergentes del grupo como guías propias del proceso, que en su polifonía es capaz de desplegar.

Así, el cierre no clausura, abre la semana siguiente, como un puente estético entre la experiencia atravesada y la que vendrá.

## RECURSOS NECESARIOS

Espacio del aula “Los Musiqueros” acondicionado para la actividad grupal. Lona o colchoneta para trabajar acostados en el suelo si la actividad lo requiere. Sillas para armar la ronda.

Instrumentos musicales convencionales (piano, teclado, guitarras, ukeleles, melódicas, flautas, instrumentos de percusión y accesorios, metalofones), y no convencionales tales como los cotidiáfonos (zampoñas, shekeres, kultrum, accesorios, chapas) ya confeccionados en encuentros anteriores o material de descarte solicitado a las familias para la construcción de futuros instrumentos.

Dispositivo para grabar (computadora o celular)

Parlante

## EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN – ENTREVISTAS

Para la evaluación del proyecto realicé entrevistas entendidas como una herramienta cualitativa fundamental, capaz de captar dimensiones sensibles, emergentes y no lineales del proceso del Ensamble Musicoterapéutico. Estos aspectos: lo estético, lo vincular, lo expresivo, la co-creación, no pueden ser reducidos a mediciones cuantitativas, porque se inscriben en el campo de lo subjetivo y lo relacional, donde los procesos se despliegan más como experiencia que como indicador medible, cuantificable.

Entrevisté a cuatro compañeros con quienes transitó este recorrido y que participaron, de manera directa o indirectamente, en el desarrollo del ensamble, pero que también construyeron un vínculo significativo con cada integrante del grupo. El criterio de elección de estos cuatro docentes radica en la sensibilidad compartida para mirar y escuchar los procesos expresivos, pero básicamente en su compromiso ético: cada uno, desde su propia disciplina, sostiene la libertad como derecho, como práctica cotidiana y no como título.

Los entrevistados son:

- Fernando Quipildor: Psicólogo del Equipo Interdisciplinario.

- Laura Fernández: Profesora de artes visuales con especialización en pintura y grabado.
- Belén Ruiz: Psicopedagoga y Docente. Maestra de grado 2B
- Andrea Ramírez: Profesora de Educación Física

Quisiera mencionar que con Fernando y Laura coordinamos un cortometraje realizado en la escuela a partir de una canción donde los chicos realizaron la escenografía, grabación del tema, instrumentalización, actuación y participaron en la edición. El mismo se presentó en el Festival “Hacelo Corto 2025” perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con posterior proyección en la Universidad de Buenos Aires sede UBA Sociales.

Parte de las respuestas que los compañeros dan en las entrevistas, vinculadas a la grupalidad, habilidades sociales, participación, vínculos y expresividad también están relacionadas con haber atravesado junto a los chicos esta experiencia. Las entrevistas se encuentran al final del TFI en el Anexo I.

A continuación presento un cuadro en el que articulo los objetivos del proyecto de intervención con frases, citas, reflexiones de los compañeros entrevistados poniendo en dialogo sus apreciaciones con los objetivos centrales del ensamble musicoterapéutico.

|                                                                                             | FERNANDO<br>Psicólogo                                                                                      | LAURA<br>Prof. De<br>Plástica                                                    | BELEN<br>Maestra del<br>grupo 2B                                                                       | ANDREA<br>Prof. De Ed.<br>Física                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Modificaciones en las capacidades expresivas-participativas. Dimensión estética.            | ...generar espacios sin prejuicios posibilitó que ellos se pudieran expresar. ...no ir desde lo prefijado. | Pudieron producir juntos, que antes no podían. ...la colaboración con el otro... | Muchísimos cambios en la expresión oral como corporal... Hubo “un otro” adulto que escuchó y no juzgó. | Mucho cambio...se expresan más, tanto con el cuerpo como con la voz, y se conectan mucho más con el grupo. |
| Escucha colectiva. Registro de otro como parte de la producción grupal. Dimensión vincular. | Generaron condiciones donde cada uno puede ser respetado desde su lugar...cada uno puede decir             | Como que hay un registro en relación a lo sensible...no hay juicio estético. Nos | Hay una relación grande en lo que es registro del otro. Sos parte!!!                                   | ...empiezan a registrar lo que pasa alrededor. Escuchan al otro, espera, acompañan el ritmo o el           |

|                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                    |                                                                |                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                        | lo que siente en post de una grupalidad...                                                                                                                                                            | encontramos en un lugar que invita a acceder a ese tipo de experiencias.                                                                                                                           |                                                                | movimiento de los compañeros. Se genera algo más colectivo...                                                                                                                                        |
| Cambios/habilitaciones de sus posibilidades creativas que desplazan al modelo normativo. Habilitación de espacios colectivos de co-creación, de juego. | Veo cuestiones significativas que tienen que ver con estos espacios... habilitar el juego como espacio creativo es muy potente...él pudo...armar una grupalidad con sus pares. Poner su propia voz... | ...y acá capaz abrimos ese lugar, no?... ..., él empezó desde lo artístico...y desde ese lugar entro al grupo. Hoy Juan interactúa con el grupo, se lo oye y sus compañeros lo escuchan. Hay grupo | Lo significativo fue el vínculo.                               | No están siguiendo consignas cerradas sino que pueden probar equivocarse y crear...disfrutan más...se animan a mostrar lo que son sin miedo a hacerlo mal                                            |
| Aspectos emocionales. Inclusión escolar                                                                                                                | Hoy es una chica con muchos más recursos...más abierta a compartir...más flexible. ...se permite...estoy convencido de que estos espacios son habilitadores de la emocionalidad.                      | Obvio que suma...fue su manera de empezar a encontrarse con sus compañeros ... Hace que pueda producir desde la libertad...                                                                        | El cambio está. ... voces silenciadas y ahora se las escuchan. | Se los ve más relajados, más contentos... Disfrutan venir, participan con más ganas y se relacionan mejor entre ellos. Hay más confianza, menos ansiedad, y eso se nota mucho en el clima del grupo. |

## DIMENSIONES DE LA EVALUACION DEL PROCESO

*“Una escuela para todos, donde podamos aprender  
a sumar las diferencias, construir para crecer”*

*Fragmento de la canción para despedir el día en la EII N°18*

La propuesta del ensamble musicoterapéutico, tal como lo formula la hipótesis y los objetivos del presente proyecto de intervención sostiene que la mirada reduccionista del modelo educativo hegemónico opera como un dispositivo de clausura que restringe y mutea las singularidades, reforzando el estigma deficitario de los alumnos que concurren a establecimientos de educación especial. Los objetivos, más allá de los enunciados, son líneas de fuga que buscan abrir espacios justamente donde hubo clausura. En este sentido, la evaluación no mide resultados sino que permite una lectura sensible de aquello que el ensamble posibilita, con sus avances, desvíos, sus tiempos propios...

- Dimensión expresiva y estética

En relación con los objetivos de habilitar espacios colectivos de creación sonora – corporal donde lo singular pueda desplegarse con los otros, la exploración sonora, los juegos entrelazando movimientos y sonidos, las improvisaciones, las creaciones colectivas dan cuenta del corrimiento del modelo disciplinante hacia un espacio de construcción plural. Dejar de reproducir un modelo externo, de modo pasivo, para dar lugar al sujeto creante, tal como lo propone Claudia Banfi.

En las sucesivas producciones sonora corporales se va desarrollando una transformación en torno a la expresividad, la producción sonora corporal y la forma de organización discursiva. Lejos de replicar un discurso formateado, logran emerger discursivamente a partir de un discurso propio, co-creado. Bajo una forma donde pueden inscribir su subjetividad en y desde la materia sonora, materia significativa, configurando un territorio en el que construyen lenguaje.

La forma sonora quiebra la rigidez proveniente de la clausura estética disciplinante, desplegándose en espacios de producción emancipadores, generadores de libertad. La adisciplina estética permite sostener y atravesar el proceso de la incertidumbre y lo emergente habilitando el devenir. El grupo, en lo individual y como sujeto colectivo, acontece como sujeto productor de sentido, como sujeto creante, tanto en la **creación** desde la producción grupal como la **creación** en tanto acto de transformación de sí mismos.

- Dimensión vincular y relacional

En relación con los objetivos que plantea evaluar el impacto del Ensamble Musicoterapéutico en la expresión, participación e integración de los alumnos, considerando tanto la dimensión estética como la vincular, la escucha y el registro del otro, evidenciado en sus improvisaciones libres, es digno de mencionar.

La música es el territorio compartido, ese eje donde pueden trazarse los vínculos tanto entre ellos como conmigo. Lo que en un inicio se configuraba como una superposición de discursos sonoro - corporales sin dar cuenta de la existencia de un otro que sonaba simultáneamente, sin esa “sincronía” que mencionó Juan, aludiendo tal vez a la idea del hacer conjunto, de la co-creación, actualmente arribaron a una orilla donde el diálogo, expresado musical y verbalmente fue ganando terreno. Acompañar esta reciprocidad sonora posibilita un *nosotros musical*.

- Dimensión educativo - terapéutica

Retomando el concepto de Núcleos de Salud el ensamble se ofrece como un espacio de acción donde los chicos pueden manifestarse y expresarse abiertamente desde un posicionamiento adisciplinante. Los espacios internos, sus capacidades expresivas pueden actualizarse entendiendo que la mejora a la que hago mención está relacionada a las capacidades de corrimiento del padecimiento dado por el sistema de clausura. Mejora en tanto movimiento como acción en sí misma, como acto hacia la salud. Este proceso es posible si se percibe y se respeta el tiempo propio de cada sujeto, su ritmo de despliegue. El tempo interno como modo singular en el contexto institucional. En este sentido, el ensamble acompaña los procesos subjetivos. Espacio que da lugar a aquello que puede acontecer con su forma singular, a su tiempo. Este entramado educativo-terapéutico que postulo en la hipótesis como espacio de creación colectiva, aloja y respeta la diversidad. Y es desde esta trama,

donde el *nosotros*, el ensamble como sujeto colectivo y productor de discurso se reconoce en la voz de cada integrante.

- Dimensión grupal y comunitaria

La participación es activa, de creación colectiva, plural, que no siempre significa tocar, como al inicio lo hacía Juan. La participación activa implica estar disponible para la experiencia grupal. La polifonía se expresa de forma metafórica en esta coexistencia de sus múltiples voces. Polifonía que sostiene y aloja la diversidad. El ensamble se torna espacio de inclusión dando lugar al aporte a partir de la diferencia, nunca como obstáculo.

## CODA

Finalizar este trabajo no implica cerrar una experiencia, sino dejarla vibrando, como un sonido que no se extingue, sino que se transforma en resonancia. La escritura, en este punto, intenta contener lo inasible: aquello que sucede en los cuerpos, en los gestos, en los silencios que anteceden al sonido. Porque lo que aconteció en cada encuentro no puede escribirse, traducirse, solo escucharse, sentirse, o vivenciarse en la vibración compartida, en el acto de presencia en el tejido vincular.

En la experiencia del ensamble con el grupo de 2B, lo sonoro se vuelve presencia. Cada encuentro es un pliegue en el tiempo, una forma de aparición donde las voces, los instrumentos y los cuerpos se trenzan en una polifonía viva, orgánica, que toma libremente forma propia, disponible a deformarse para volver a armarse.

No se trata de enseñar música, sino de habitarla, de dejar que acontezca entre nosotros. Desde una adisciplina estética, el espacio se configura como un territorio de lo posible, donde cada uno encuentra un modo de decir sin palabras, de construir sentido desde la materia sonora, de devenir sujeto creante.

El proceso es, en sí mismo, una escucha recíproca. Una disposición ética y estética hacia el otro, en la que los núcleos de salud se despliegan como potencias, transformando lo cotidiano en acontecimiento. Allí donde antes había diagnóstico, límite o segregación, emerge un sonido, una respiración compartida, una forma de libertad.

Dejo en estas páginas el intento de traducir lo inefable, sabiendo que la verdadera música de este proceso no está escrita aquí, sino en las improvisaciones, en los instantes de creación colectiva que los constituyeron como grupo.

Por eso, este trabajo no termina con palabras, sino con sonidos: dos improvisaciones registradas del grupo 2B, una de abril y otra de octubre, que condensan el devenir de esta experiencia. En ellas puede escucharse el tránsito, el despliegue, la transformación.

Los códigos QR que acompañan este cierre son la puerta hacia esa memoria sonora. Escucharlas es, quizás, continuar el encuentro, abrir nuevamente el pliegue.



Improvisación 2B. Abril 2025

[https://drive.google.com/file/d/1cpVxUiD5A-rYt8fpWT7DXcq6DHpc\\_qtZ/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1cpVxUiD5A-rYt8fpWT7DXcq6DHpc_qtZ/view?usp=drive_link)



Improvisación 2B. octubre 2025

[https://drive.google.com/file/d/1GP0wfu8bM61E-fGEMQUKVtaGtOLoSn6f/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1GP0wfu8bM61E-fGEMQUKVtaGtOLoSn6f/view?usp=drive_link)

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Discapacidad.** (2024). *Certificado Único de Discapacidad*. Gobierno de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/andis/cud>
- Banfi, C.** (2005). *Rigor poético: de la transmisión en Musicoterapia*. Tesis de grado. UAI.
- Banfi, C.** (2015). *Musicoterapia: Acciones de un pensar estético*. Paidós.
- Breve recorrido histórico de la educación especial en la Argentina.** (2007, 16 de octubre). *Marco teórico de la educación especial*.  
[https://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/2007/10/breve-recorrido-historico-de-la-educacin\\_16.html](https://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/2007/10/breve-recorrido-historico-de-la-educacin_16.html)
- Casco, A. P.** (2019). *De la diferencia hacia la posibilidad: Aportes de la Musicoterapia en la deconstrucción del hacer en el aula, desde una perspectiva en inclusión*. Tesis de grado. UAI.
- Diego Salamanca Herrero.** (2003). *Musicoterapia en educación especial*. Revista del Cardenal Cisneros.  
<https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4911>
- El ensamble musical: estrategia metodológica para la inclusión de una nueva población neurológicamente diversa.** (2022). *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1), 177–202.  
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6489/7290>
- Escalafón B.** Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.  
<https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/oferta-educativa/escalafon-b>
- Foucault, M.** (1963). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada clínica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M.** (1964/1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gauna, G.** (1996). *Entre los sonidos y el silencio: Musicoterapia en la infancia*. Clínica y teoría. Ed. Artemisa.
- Gauna, G.** (2005). *Del arte, ante la violencia: La educación y la salud comprometidas ante “la percepción de lo violento”*. Ed. Nobuko.
- Gauna, G.** (2009). *Diagnóstico y abordaje musicoterapéutico en la infancia y la niñez* (Extracto Cap. 2). <https://www.musicoterapiaenlainfancia.com/los-nucleos-de-salud/>
- Inclusión educativa.** Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.  
<https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/inclusion-educativa>
- Langan, C.** (2013). *Musicoterapia y Educación Especial: Sobre la función del Musicoterapeuta en la escuela especial: un entramado educativo–terapéutico*. Tesis de grado. UAI.

**Langan, G.** (2005). *Musicoterapia y Esquizofrenia: La ceremonia del arte donde lo siniestro de la enfermedad se ofrece en una construcción estética*. Tesis de grado. UAI.

**Lapoujade, D.** (2018). *Las existencias menores*. Ed. Cactus.

**Ley 22.431.** (1981). *Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/texto>

**Nachmananovitch, S.** (1990/2011). *Free Play: La improvisación en la vida y en el arte*. Paidós.

**Nomenclador de cargos.** (2022). Dirección General de Cultura y Educación, PBA.  
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-04/NOMENCLADOR%20DE%20CARGOS%20ESPECIAL.pdf>

**Nuevos boletines para la escuela primaria 2025.**  
<https://buenosaires.gob.ar/nuevos-boletines-para-la-escuela-primaria>

**Núcleos de salud.** *Musicoterapia en la infancia* (G. Gauna).  
<https://www.musicoterapiaenlainfancia.com/los-nucleos-de-salud/>

**Organización de las Naciones Unidas.** (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

**Polifonía.** *Wikipedia, la enciclopedia libre*.  
<https://es.wikipedia.org/wiki/Polifon%C3%ADa>

**Ramos Martín, L.** (2019, julio). *La musicoterapia como recurso educativo en la educación especial*. *Revista Ventana Abierta*.  
<https://revistaventanaabierta.es/la-musicoterapia-como-recurso-educativo-en-la-educacion-especial/>

**Resolución 2896.** (2015). *Establece que las Escuelas de Recuperación se denominan Escuelas Integrales Interdisciplinarias*. Gobierno de CABA.  
<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/288325>

**Rodríguez Espada, G.** (1992). *De Popper a Coltrane: Construyendo objetos en Musicoterapia*. III Jornadas AMuRA.

**Rodríguez Espada, G.** (2001). *Espejos de sonido: Teoría del pensamiento estético en Musicoterapia*. Tesis de grado. UAI.

**Rodríguez Espada, G.** (2020). *Pensamiento Estético en Musicoterapia II*. Autores de Argentina.

**Savater, F.** (1995). *Invitación a la ética*. Anagrama.

**Tenti Fanfani, E.** (1993). *La escuela vacía*. Losada.

**Tschieder Bartezaghi, E.** (2024). *Lugares que nos llaman: Sobre la idoneidad de los Musicoterapeutas para trabajar en el cargo de Maestro de Educación Musical en las Escuelas Especiales para discapacitados intelectuales*. Tesis de grado. UAI.

**Valle Saldaña Vadillo.** *Musicoterapia aplicada a la discapacidad intelectual moderada*. Universidad de Valladolid.

**Zimbaldo, A.** (2013). *El Musicoterapeuta en el aula: Musicoterapia en educación*. Vergara.

## ANEXO I

### ENTREVISTAS

- Fernando

🎵 Mta: Hay algo en torno a la capacidad/posibilidad expresiva/participativa que notes que cambió, se modificó o se habilitó tanto en lo grupal como en alguno de los chicos en forma individual desde que empezó el año a hoy día pensándolo sonoro/musical/corporalmente?

Fernando: - Ante la pregunta de si algo cambió, se modificó o si apareció en relación a lo corporal, sonoro, expresivo, pienso lo que trabajamos a principio de año, toda la primera parte del año, que me parece que hasta el día de hoy, si!., incluso apareció también esto del taller de ESI (Educación Sexual Integral) donde se habilitó un espacio que fue más allá de lo que proponía la escuela...

La confianza y generar un espacio sin prejuicios posibilitó que ellos se pudieran expresar, ponerlo en palabras, más allá de la vergüenza o más allá del pudor que pudieran tener. Y en el vínculo, digamos, en lo comunicativo, de hecho, poder ponerlo en palabras, poder generar una pregunta... Y bueno, creo que esto se liga también con el espacio que vos propones desde el aula de música.

Esto de no ir desde lo prefijado, desde los contenidos que se tienen que evaluar, sino más bien desde el saber que trae cada uno. Y desde donde cada uno encuentra un interés y entablar un puente comunicativo o una posibilidad de comunicación a través de eso. Me parece que es potente y posibilitador trabajarlo desde ahí, en vez de ir desde un presupuesto que tiene que ver con los cánones de la escuela común.

🎵: Hay alguna mejora en relación a la escucha colectiva, al registro del otro como parte de la producción grupal? En lo vincular? Eso que es más que la suma de las individualidades.

Fernando: - Bueno, en cuanto a la segunda pregunta, esto de si se armó una escucha colectiva o una grupalidad en torno a una tarea o una actividad en común, me parece que esto queda claro también en la propuesta de armar el corto, de armar el vídeo musical donde cada uno

tuvo que hacer una partecita para generar un todo y donde creo que se pudo trabajar de manera fluida, digamos... sin atenernos a las individualidades que muchas veces aparecen y que por ahí obstaculizan el trabajo de la grupal. Pienso en el poquito tiempo que tuvimos, bueno, más allá de los ensayos y de toda una construcción que se armó en tu espacio de música ... más allá de eso, que ahí se fue cocinando y poniendo en juego ...todo lo que se dio después. Después, no sé, lo pienso por ejemplo en el set de grabación cuando estábamos en el rodaje de la parte del escenario, los chicos cortando, pegando, todos... y me pareció que era desde un lugar donde no se estaba pensando en lo que cada uno hacía sino en algo en común.

Me parece que estos espacios están buenos para el grupo de 2 B, que si bien es un grupo que se dieron también otras condiciones, como el egreso o la posibilidad de egresar todos juntos, eso también generó condiciones de grupalidad. También como que generaron condiciones donde cada uno puede ser respetado desde su lugar.

Poder habilitar esos espacios donde cada uno puede decir lo que siente, pero en post de una grupalidad, me parece que tienen y hacen a que se puedan armar dispositivos como el del rodaje de la película, que todos desde su aporte pudieron hacer algo, pudieron sumar a lo común, digamos.

🎵: Ves algún cambio significativo para mencionar en relación a sus posibilidades creativas, de juego...que rompa con el modelo tradicional disciplinante del que ellos vinieron?

Fernando: - Bueno... sí, veo cuestiones significativas que tienen que ver con estos espacios creativos, a diferencia de un modelo disciplinante donde, digamos, sólo lo puedo relacionar a un modelo de violencia, no sé, pedagógica, como esta cuestión de imposición, ¿no? Me parece que desde el juego se pueden fomentar experiencias que hagan potenciar lo comunicativo o las posibilidades de comunicación, sobre todo con nuestros niños y niñas, que justamente muchas veces es ahí donde se arma la dificultad, la posibilidad de comunicarse ... y me parece que estos espacios de juego lo que posibilitan es que estos niños puedan encontrar un otro con quien pueda a la vez también interpretar y significar eso que ellos intentan expresar y muchas veces quedan, quizás, en el balbuceo o en el escondite o en el grito... Me parece que poder habilitar el juego como espacio creativo es muy potente. Lo pienso en relación a Facu, por ejemplo, ¿no? Facu era un chico que en un principio, o por lo menos al principio de año, no venía, o sea, faltaba bastante, se escondía detrás de su cabellera y tenía fobia prácticamente a los demás, no solo a los otros niños sino muchas veces

también con los adultos, aunque sí encontraba una preferencia por comunicarse con los adultos porque bueno los adultos, en el adulto había algo ahí como que podía sentirse por ahí más cómodo... Pero esta cuestión también de poder brindarle un espacio tanto desde estos distintos dispositivos como el dispositivo de la ESI o el dispositivo de música, el dispositivo de arte como el que propone Laura (Plástica), poder también brindar espacios como el de hacer un vídeo, como el que hizo Belu (su maestra) o como el nuestro... Pienso que todas estas instancias, además del trabajo que también fuimos haciendo con el papá... también generó que él en algún momento pueda salir un poquito de su cascarón y pueda cortarse el pelo, mostrarse, mostrar sus zapatillas, disfrutar con el juego, porque era un niño que vos lo veías en el patio y por ahí no se mostraba jugando o disfrutando del juego...y él pudo, junto con Lucho, junto con Dany, armar una grupalidad con sus pares...incluso pensando en esto del egreso, donde también a nosotros nos pudo decir que él quería, por ejemplo, ir a un psicólogo, algo que él había rechazado con mucho énfasis durante toda la primera parte del año. Un poco también desprenderse del discurso de su papá también, porque él era muy hablado a través del papá, como poder también poner su propia voz en eso. Entonces me parece que eso, sin el dispositivo del juego, de habilitar la palabra, de dar un lugar significativo al otro, quedaría totalmente aplastado desde la escuela tradicional. La subjetividad queda aplastada porque se busca una uniformidad que no existe y menos en nuestra escuela. Entonces “poder” desde estos distintos dispositivos, haber habilitado esto, me parece que genera la posibilidad de que cada niño o cada niña en su tiempo pueda aprender su propio deseo y mostrarse al mundo y poder también generar más herramientas de comunicación.

🎵: Ves algún cambio, alguna mejora en su ánimo, su emocionalidad?

Fernando: - Bueno, en cuanto a si veo mejoramiento de su emocionalidad, eh... sí, totalmente. Pienso, por ejemplo en Alma. En una Alma que en un principio de año era tan estructurada y tan cerrada en sí... cuando le sucedía algún estallido, porque no sé, porque quizás Male se hizo amiga de otra chica y entonces la dejó a ella por fuera... Hoy es una chica con muchos más recursos...si bien no es que no le sucede, porque sigue teniendo estas cuestiones por ahí que... o que le da mucho celo o no tolera ciertos cambios... hoy es mucho más abierta a compartir lo que le pasa con otros adultos o con otros chicos de la escuela. Y son periodos muchísimo más breves. ¿No? Quizás antes Alma podría haber estado media hora enfrascada en su berrinche y en su situación y quizás muy encerrada en sí misma. Sin embargo hoy es

una Alma que más allá de que por ahí se vea afectada por, quizás, situaciones similares, es más flexible ¿no? Puede contemplar otras cosas, digamos. Y está más abierta también a la intervención de otros adultos u otras adultas.

Lo pienso en Juan, por ejemplo, donde si bien se suele retraerse en los momentos de juego, como quedando en un lugar solitario cuando lo convocas ya no tiene esta postura también tan cerrada de la negativa, ¿no?, cuando vos lo querés convocar al juego...está como un poco más permisible en ese sentido, se permite, ¿no? ... está mucho más permeable que a principio de año, que a Juan no lo podías sacar de su lugar de sentado, dando la espalda a todo el mundo o mirando desde lejos, ¿no?, viendo cómo el resto de los chicos se divierten o hacen alguna actividad en común. Hoy lo podés convocar y hay muchas más posibilidades de que te diga que sí y de que lo haga con vos a que se retraiga y diga: «No, yo no lo quiero hacer, no, no lo quiero hacer». Hoy es un Juan mucho más permeable. Y yo creo que, eh...creo no, estoy convencido de que estos espacios son de... como los que nombré antes...como los que ya compartimos...que son habilitadores de... incluso de la emocionalidad, ¿no?

🎵 Mta: algo más que quieras agregar que no te haya preguntado?

Fernando: pensaba en relación a la evaluación que vos mencionas y su relación con la escuela tradicional...que desde este modo de trabajo que tiene que ver con estar desde un espacio lúdico y creativo, con lo que el niño trae y con lo que el niño puede, y con sus intereses...a la vez la evaluación es genuina, verdadera en tanto a esa reciprocidad que produce esa evaluación...en cuanto a lo que puede apropiarse el niño pero también ese docente, lo que busca, encuentra o aprende de ese niño... como una mirada genuina, como una verdadera evaluación en vez de la evaluación tradicional donde evalúas en torno a algo prefijado ...si ese niño logra o no logra. Desde el dispositivo lúdico creativo se puede producir una evaluación genuina.

- Laura

🎵 Mta: Hay algo en torno a la capacidad/posibilidad expresiva/participativa que notes que cambió, se modificó o se habilitó tanto en lo grupal como en alguno de los chicos en forma individual desde que empezó el año a hoy día pensándolo sonoro/musical/corporalmente?

Laura: Si...primero se constituyeron más como grupo. Me parece desde lo artístico también, pudiendo producir juntos, que antes no podían, trabajaban como en pequeñas

individualidades y quizás el proyecto de uno era distinto al del otro. Ahora, si bien por ahí hay distintos proyectos, pueden trabajar grupalmente en algún proyecto ...en relación a algún interés que tengan en común. Y en cuanto a lo artístico, obviamente...como que tienen la necesidad de encontrar aquello que satisface, no? El deseo de explorar las materialidades...como con la música y la plástica...la consecuencia de sus acciones...Desde ese lugar es como que pudieron afianzar más la relación con el arte, no? Para después poder producir aquello que quizás a veces es individual o grupal y la colaboración con el otro. Eso pasa mucho.

🎵: Hay alguna mejora en relación a la escucha colectiva, al registro del otro como parte de la producción grupal? En lo vincular? Eso que es más que la suma de las individualidades.

Si...porque tiene que ver con el trabajo de todas las docentes que están, como que se apunta a lo mismo, no? De poder escucharse al otro. Esto de la escucha se trabaja un montonazo. Belén lo trabajó un montón. El poder escuchar al otro... el lugar del otro. La palabra como válida y la escucha tan válida como la palabra. El rol desde los dos lugares. Y suele pasar que cuando aprecian hechos estéticos tienen otras palabras para poder contarlos. Eso pasa... Como que hay un registro en relación a lo sensible... en relación al arte. O sea... que pueden dar cuenta en relación a lo que va sucediendo. Y el arte es un espacio que provoca otras cosas distintas a las otras áreas. Me da la impresión... y con otros tiempos, no? es como acceder al hecho estético. Poner en juego la percepción, las emociones, el poder hacer y encontrarse seguro con lo que hacen, porque me parece que no pasa por esperar el resultado final de una cuenta matemática, sino que con que todo lo que estamos haciendo, es una posibilidad que puede estar bien...no hay juicio estético...así como que todas las lecturas de una obra son válidas. Lo mismo pasa cuando uno está produciendo, me parece, en lo artístico. Entonces, desde ese lugar se sensibiliza de otra manera, ¿no? ...Y el tiempo es distinto, porque quizás si toca la campana...pero seguimos trabajando o venimos al recreo y también nos encontramos en un lugar que invita a acceder a ese tipo de experiencias.

🎵: Ves algún cambio significativo para mencionar en relación a sus posibilidades creativas, de juego...que rompa con el modelo tradicional disciplinante del que ellos vinieron?

Laura: y si...cuando el arte se manifiesta desde un lugar distinto, con una estética distinta, tal

vez con una estética que no tiene que ver con la norma, como vos decís...y acá capaz abrimos ese lugar, no?

En la escuela convencional, digamos, en la escuela común, sucede que hay otras pautas en relación al cuidado de los espacios, de los materiales, de la limpieza, del ruido, del sonido...de la producción, no? Igual tiene que ver mucho con los docentes. A mí en realidad no me pasa que limite la producción de mis pibes y los tiempos, sobre todo de los pibes en el laburo, en los distintos niveles donde trabajo, porque me parece que todos no necesitan lo mismo, no? Tiempo de disfrute. Y la experiencia artística para mí tiene que ver con eso, con el tiempo de goce, de demorarse en el tiempo. Necesitamos demorarnos porque estamos todo el tiempo corriendo. Entonces, a partir de esa demora el pibe tiene otra entrega. Pasaba con Milo, que entró enojado, y después que... le encanta el arte...tiene mucha experiencia y recorrido en lo formal y no formal. Y empezó siendo él, un poco desde lo individual, abriendo, compartiendo sus saberes y ahora lo ves que está integrado y está con el otro y lo ayuda, interactúa y como que encuentra al grupo... De hecho él empezó desde lo artístico... en música le pasó exactamente lo mismo, en la escuela, porque era la conexión que tenía con la escuela. Sí, por decirlo de una manera formal, no por la escolarización. Y desde ese lugar entró a un grupo que lo recibió y le dio voz y voto.

Me parece que el arte es mediador de un montón de cosas que no se pueden poner en la palabra... de aquello que queremos lograr, de los aprendizajes que queremos lograr. No solamente se aprende en las áreas de conocimiento que todo el mundo espera que aprendan ...matemáticas, lengua, ciencias...un pibe reflexiona, puede pensar, sacar conclusiones, resolver problemas.

Y sobre los pibes que capaz son más retraídos, ponele...pienso en Juan.... Digo en estos niños que no son tan extrovertidos, tan que no se les facilita todo...hoy Juan interactúa con el grupo, se lo oye y sus compañeros lo escuchan. Hay grupo.

🎵: Ves algún cambio, alguna mejora en su ánimo, su emocionalidad?

Laura: -estos pibes que están siempre como tan al margen.... para ellos el arte es un lugar posible y seguro. Entonces, de esa seguridad y de respetar el tiempo creo que pueden empezar a conectarse desde ese lugar. Y sí, claro, suma. Obvio que suma en Juan por ejemplo. Fue su manera de empezar a encontrarse con sus compañeros desde ahí, cuando logró empezar a mostrar lo que él hacía y a ser escuchado, lo hizo sentir más seguro. No quita que siga siendo tímido, que tenga su personalidad de que siempre está en su espacio y también que tenga ese espacio respetado. Eso hace que él pueda producir desde la libertad que se merece. Mirar la diversidad, porque ves por ejemplo que uno trabaja en una punta y otros dos trabajando allá, tres en el piso... Eso es atender también la diversidad en el aula, ver las necesidades que tiene cada uno de acuerdo a la propuesta. No siempre todos podemos hacer lo mismo en el mismo momento y me parece que hay que abrir, sobre todo en la escuela, hay que abrir el espacio para que eso suceda.

🎵 Mta: algo más que quieras agregar que no te haya preguntado?

Laura: -...y.... nosotros en el aula hacemos trinchera, y ahí sucede la magia...si haces un mapeo de cómo iniciaron y dónde están hoy... hay algo que se habilitó. Y teniendo en cuenta este grupo, desde el año pasado a hoy, cambió la seguridad con la que se manejan, y la relación con los otros... habilitaron espacios donde poder resolver cosas juntos y de poder decir esto lo hago solo...No es poco, no?

- Belén

🎵 Mta: Hay algo en torno a la capacidad/posibilidad expresiva/participativa que notes que cambió, se modificó o se habilitó tanto en lo grupal como en alguno de los chicos en forma individual desde que empezó el año a hoy día pensándolo sonoro/musical/corporalmente?

Belén: - Hubo muchísimos cambios tanto de la expresión oral como corporal y me parece que tiene que ver más con el vínculo que fuimos construyendo...el vínculo de confianza y que para ellos es un espacio seguro. La verdad que a lo largo del año, con los talleres de ESI...lo que tiene que ver con la convivencia como todos los vínculos afectivos... Un montón...construir el vínculo con los pibes desde la grupalidad hasta la singularidad, y eso lo

fui observando mediante las intervenciones, mediante lo que lo que ellos traían, con las curiosidades, con el poder compartir: tengo duda de esto tengo... Quisiera saber cómo se usa tal cosa... Me parece que primordialmente se pudo construir todo eso porque hubo “un otro”, un otro adulto que escuchó que no juzgó. Me parece que eso estuvo bueno, y también eso ayudó a construir el respeto. Para mí el respeto no es como una asimetría que el adulto es el que sabe, y el estudiante es el que no sabe... para mí el respeto se va construyendo, ellos saben el límite. Se puede hablar de un montón de cosas, podemos joder, podemos jugar, pero el límite siempre está.

🎵 Mta: ¿Hay alguna mejora en relación a la escucha colectiva, al registro del otro como parte de la producción grupal? En lo vincular? Eso que es más que la suma de las individualidades.

Belén: - Sí, me parece que sí, que hay una relación grande en lo que es registro del otro. También desde que empezamos las clases están muy emocionados porque son el grupo que va a egresar. Entonces eso tuvo mucho que ver con la idea de que es el último año, ser los más grandes de la escuela, disfrutarlo...y eso fue como lo primordial, lo que fue impulsando todo el tiempo, lo que fue saliendo... porque hubo días en que venían muy emocionados... o por la campera ...por la decisión del color de la campera...ponerse de acuerdo...

Y tienen esto ...apareciendo cada vez más en cuanto a aquellos compañeros que por ahí son más silenciosos, entonces los otros lo que hacen es convocarlos, no? como...che, veni... Vos también sos parte!!!... como la forma de **poder hacer parte a todos**.

Obviamente en medio de todo hay conflictos ...Pero la verdad es que son un grupo bastante permeable. Al principio de año me costaba muchísimo que hubiera un intercambio, en cuanto a un cuento, a un intercambio oral... Hoy en día puede haber un debate con distintos puntos de vista desde una historia, por ejemplo y eso está buenísimo porque se fue construyendo a lo largo del año.

🎵 Mta: Ves algún cambio significativo para mencionar en relación a sus posibilidades creativas, de juego...que rompa con el modelo tradicional disciplinante del que ellos vinieron?

Lo significativo fue el vínculo que armamos, porque para mí todo fue fluyendo a partir de ahí.....no sé... encontrarse con un adulto que no te juzga, que te que te escucha y que te hace reflexionar. Me parece que también están en una etapa.... el ser adolescente.... ¿qué es ser adolescente? algunas cosas puedo hacer solo ...otras cosas no... es como están en ese proceso de ser niño y adolescente.... los desconcierta... Y creo que a partir de eso se pudo construir todo lo demás.

🎵: Ves algún cambio, alguna mejora en su ánimo, su emocionalidad?

Belén: - Si, el cambio está, y el cambio se ve en aquellos estudiantes que por ahí son más pasivos ... que no se escucha mucho su voz... y hoy en día, sí se escucha. Por ahí una eran estudiantes que sus voces estaban silenciadas y ahora se las escucha. Se los escucha pedir, hablar, decir esto no quiero, esto me gusta. Me parece que fue un trabajito re lindo poder empoderar a estos pibes... para que el día de mañana salgan a la vida de la mejor manera que puedan.

Fue mi propósito como docente. Yo sé que no les cambiamos la vida.... a ver.... no es que podamos cambiar la vida de los pibes. Porque uno piensa yo puedo !!, yo puedo hacer esto, yo puedo con todo ... y la verdad que te vas encontrando con un sistema que te va poniendo muchos palos, entonces con que haya un pequeño cambio o se mueva algo ... ya con eso, por lo menos en mi caso, soy feliz. Y creo que lo pude lograr con este grupo y con cada individualidad.

- Andrea

🎵 Mta: Hay algo en torno a la capacidad/posibilidad expresiva/participativa que notes que cambió, se modificó o se habilitó tanto en lo grupal como en alguno de los chicos en forma individual desde que empezó el año a hoy día pensándolo sonoro/musical/corporalmente?

Andrea: - Sí, la verdad que se nota mucho cambio. Al principio había chicos que casi no se comunicaban o quedaban al costado, esperando siempre que alguien los convocara. Con el tiempo, y sobre todo en este espacio donde se los invita a participar desde lo que pueden y quieren, se fueron animando. Cuando se les da un rol protagónico o se los alienta a liderar

algo, aparece otra energía: se expresan más, tanto con el cuerpo como con la voz, y se conectan mucho más con el grupo.

🎵 Mta: ¿Hay alguna mejora en relación a la escucha colectiva, al registro del otro como parte de la producción grupal? En lo vincular? Eso que es más que la suma de las individualidades.

Andrea: Sí, también se nota. Ya no es solo cada uno haciendo “su parte”, sino que empiezan a registrar lo que pasa alrededor. Escuchan al otro, esperan, acompañan el ritmo o el movimiento de los compañeros. Se genera algo más colectivo, más compartido, donde la producción grupal tiene sentido para ellos.

🎵 Mta: Ves algún cambio significativo para mencionar en relación a sus posibilidades creativas, de juego...que rompa con el modelo tradicional disciplinante del que ellos vinieron?

Andrea: Totalmente. Este tipo de propuesta rompe con lo tradicional. Ellos no están siguiendo consignas cerradas, sino que pueden probar, equivocarse, crear. Eso los habilita un montón. Disfrutan más, se sienten más cómodos y se animan a mostrar lo que son, sin miedo a hacerlo “mal”.

🎵: ¿Ves algún cambio, alguna mejora en su ánimo, su emocionalidad?

Andrea: Sí, se los ve más relajados, más contentos. Disfrutan venir, participan con más ganas y se relacionan mejor entre ellos. Hay más confianza, menos ansiedad, y eso se nota mucho en el clima del grupo.