

Espacios sonoros en movimiento. Un dispositivo entre equipos.

Barrionuevo, A., Basterech, C., Mazzotta, J., Otero, D., Serebrinsky, A. y Velázquez, R.

Cita:

Barrionuevo, A., Basterech, C., Mazzotta, J., Otero, D., Serebrinsky, A. y Velázquez, R. (2026). *Espacios sonoros en movimiento. Un dispositivo entre equipos. MTs en Educación. Experiencias en Programas y Proyectos del Ministerio de Educación del GCBA. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/mts.en.educacion.experiencias.en.programas.y.proyectos.del.ministerio.de.educacion.del.gcba/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eqAz/Tzr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Espacios sonoros en movimiento. Un dispositivo entre equipos.

De lo individual a lo colectivo.

Lic. Barrionuevo A., Prof. Basterech C., Lic. Mazzotta J., Mg. Otero D., Lic. Serebrinsky A., Lic. Velázquez R.

RESUMEN

Este escrito se centra en algunos de los aportes que la musicoterapia realiza, en el marco del trabajo interdisciplinario de 2 equipos de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente del Centro Educativo de Prevención y Atención a la Primera Infancia N° 1 y 4. Dichos equipos, que articulan directamente con el nivel inicial, implementan dispositivos apuntando a la inclusión educativa bajo una mirada comunitaria e intercultural. Ante el incremento de demandas ligadas a dificultades en el lenguaje y al riesgo de patologización de las presentaciones de las infancias actuales, se desarrollan intervenciones subjetivantes que abarcan los saberes de la musicoterapia. A modo de experiencia, se presenta el dispositivo «Espacios sonoros en movimiento»; el mismo apunta a generar condiciones de convivencia colectiva en las salas y a articular las demandas singulares con el lazo social. Se reflexiona acerca el recorrido realizado, los obstáculos y la implicancia de los equipos.

En este escrito compartiremos parte del trabajo que se realiza en dos Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI), enfocándonos en algunos puntos que desde la musicoterapia se aportan. Si bien, como se escuchará en este breve recorrido, el abordaje es interdisciplinario intentaremos hacer foco en los aspectos que consideramos relevantes desde la disciplina mencionada.

Los CEPAPI (Centro Educativo de Prevención y Atención para la Primera Infancia) son equipos interdisciplinarios que dependen del Ministerio de Educación de CABA y directamente del área de Educación Especial; funcionan en zonas vulneradas dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tienen un recorrido de más de 30 años. Articulan con el nivel inicial de los distritos en los que desarrollan la tarea. La conformación de los equipos no está preestablecida. En total son 7, y en 2 hay una musicoterapeuta compartida. En este relato, proponemos enfocarnos en el CEPAPI 1 (Villa Soldati / Bajo Flores) y 4 (Villa Lugano, más precisamente en Villa 20).

Estos equipos (1 y 4) están conformados por profesionales de distintas disciplinas: atención temprana, psicología, psicomotricidad, psicopedagogía y musicoterapia. En otros momentos también lo integraron una socióloga y una fonoaudióloga.

El abordaje implica (o mejor dicho decidimos que implique) el trabajo con niños, niñas en atención y sus familias, con jardines y sus comunidades, otros equipos y programas de educación, organizaciones barriales, centros de salud, defensorías y seguramente nos estemos olvidando de alguien más. El objetivo principal es el de la inclusión educativa; las acciones que ponemos en marcha se orientan hacia allí. Si bien todos los CEPAPI dependen de la misma Dirección, y responden a los mismos objetivos, cada uno va tomando su impronta, sus decisiones, sus formas de construir el trabajo en relación con el contexto y al posicionamiento de quienes integran los equipos.

Nuestros equipos han ido asumiendo una perspectiva comunitaria. Con Stolkiner (1988) y Bang (2013), entendemos que padecimientos expresados en la singularidad son emergentes de problemáticas vividas colectivamente; en este sentido, sobrepasa la posibilidad de abordaje puramente individual. Nuestra mirada incluye también una perspectiva intercultural.

Espacios sonoros en movimiento

Vamos a hacer foco en uno de los dispositivos que ofrecemos, que creamos para dar respuesta a las demandas que fueron surgiendo.

Los jardines suelen realizar pedidos de intervención, consultas por niños, niñas en particular. Niños y niñas que presentan diferentes dificultades en el transitar las escenas escolares debido a numerosos motivos. Como dijimos antes, algunos, algunas tienen su espacio de atención desde una perspectiva interdisciplinaria dentro del CEPAPI, pero no todos. A veces es con el trabajo en el jardín, con las docentes que vamos pensando en conjunto qué estrategias armar, qué miradas consideramos poner a trabajar, a quienes sumar, para que los chicos y las chicas tengan la mejor escolaridad posible.

Volvemos ¿Y cómo nació este dispositivo? surgió a partir de la articulación entre el Equipo de Orientación Escolar 19 (EOE) y el CEPAPI 1. En esta primera experiencia, participaron niños y niñas para quienes un jardín había solicitado nuestra intervención. Este jardín quedaba ubicado en el barrio Carrillo. Si bien está relativamente cerca de la sede del CEPAPI 1, las personas que allí viven no llegaban a las consultas; quedaban en su barrio. Utilizamos como espacio de trabajo un patio sonoro (construido hacía unos años) que estaba en desuso. Cada uno de los encuentros (en ese momento eran talleres de juego centrados en lo sonoro y la música) fue acompañado por profesionales del CEPAPI y el EOE, dejando por fuera las docentes de las salas.

Esta primera experiencia duró apenas unos 4 meses, pero alcanzaron para que nos cuestionáramos los efectos de este dispositivo “para algunos y algunas” a quienes se había identificado desde el jardín como portadores de problemas, en un marco donde lo común es lo que prima (o eso pretendemos). *¿Nuestra intervención desde el CEPAPI hacía consistir esto?* Insistía una inquietud: *¿nos constituimos en un eslabón de una maquinaria de segregación?* Las voces infantiles daban respuestas: *“venimos porque nos portamos mal”*. Escuchándolas una vez más nos preguntamos cómo posibilitar un lugar diferente para cada uno y cada una en el colectivo.

Una situación es la atención individual que ofrecemos en el CEPAPI, pero *¿qué pasa cuando los dispositivos son pensados como talleres dentro de las instituciones?, ¿tenemos que pensar desde otra lógica?*

En el año 2021, pandemia mediante, retomamos el proyecto con modificaciones: esta vez con una modalidad de taller que abarcaba a los grupos de las salas en su conjunto. Lo que originalmente tuvo el nombre de “Espacio sonoro para la inclusión” se transformó en “Espacios sonoros en movimiento” Ofrecimos el abordaje a las instituciones del nivel inicial del distrito para que, soliciten nuestro trabajo quienes lo consideren oportuno. Así, la conducción de uno de los jardines, con quien teníamos un vínculo de trabajo previo, demandó el dispositivo expresando sobre todo, preocupaciones relativas al lenguaje en sus dos salas de 5. Nuestra intención fue que el espacio, esta vez, pudiera constituirse desde una lógica colectiva, guiándonos a partir de la brújula de manifestaciones de niños, niñas y familias.

Un primer vector nos orientó: las lenguas maternas distintas a la castellana. Notamos una insistente derivación de niños y niñas atravesando la primera infancia con diagnósticos de “trastornos y retrasos de lenguaje”; nos preguntamos: ¿toda manifestación en el habla es un trastorno? Proponemos pensar aquello que aparece bajo el nombre de “trastorno” como presentaciones sintomáticas en el habla que necesitan ser consideradas en su singularidad. Teniendo en cuenta que lo social es constitutivo del sujeto emergen interrogantes sobre la vinculación de sus síntomas con las incidencias subjetivas, que produce segregación de lenguas maternas originarias quechua, aymara y guaraní. Entendemos que son situaciones complejas que no se explican sólo desde una variable y todas de la misma manera; por lo cual se requiere también distintos modos de abordaje.

En el marco de una tendencia de época hacia la patologización, insisten los pedidos de intervención a partir de diagnósticos de trastornos del habla en la primera infancia, tanto de efectores del área de la salud como de los jardines. Nos preguntamos qué acciones pueden desplegarse (y se despliegan pero no se perciben como tales) en el nivel inicial de educación, que ayuden dentro del contexto escolar y pedagógico a acompañar, incentivar y ofrecer oportunidades de apropiación del lenguaje y del habla como forma expresiva.

Aquí una perspectiva que creemos que aportamos desde el equipo, más precisamente desde la musicoterapia. La voz existe no solo en el lenguaje, en el habla. Claro está que la voz es condición del habla, pero lo excede y en cierta forma lo antecede. Entonces nos encontramos con infancias silentes, otras que gritan, que dicen mucho pero que no llegamos a entender. Podemos trabajar el sin sentido, jugar con los sonidos, con la musicalidad que está, sea cual fuere; encontrar ritmos, sonidos que se repiten, otros novedosos, pulsos, entonaciones... escuchamos y proponemos intercambios, escuchamos una estética singular, una forma en aquello que emerge y desde allí traccionamos, interpelamos. La voz puede estar suelta, sonar sin dirección, escucharse como una manifestación impulsiva; ofrecemos una escena que pueda enlazar, una oreja que sea punto de llegada, que funcione como borde, que la abarque dentro de una canción... El psicoanálisis nos enseña que el *infans* debe ser capturado por la estructura del lenguaje como condición para el surgimiento del sujeto. La voz del Otro, marca y constituye al ser hablante; la música de la lengua toca al cuerpo y hace al cuerpo.

Como respuesta a dispositivos disciplinares que sancionan tempranamente un “hablar mal”, en una época de “urgencias”, donde aparece la prisa por hablar “bien” desde muy pequeños, la musicoterapia con el psicoanálisis, nos advierten que el lenguaje interviene bajo la forma del laleo (Lacan, 1975). La dimensión sonora y repetitiva está presente allí. La transmisión se produce a través de trazos distintivos como variaciones de tono, de ritmo, de acentuación que, si bien son propiciatorios del lenguaje, no son necesarios para hablar ninguna lengua en particular.

¿Qué es lo que proponemos en este dispositivo?

Proponemos un espacio donde el acontecer con la música, lo sonoro, el movimiento, la creación de historias y el juego es el eje principal; implica un hacer que prioriza la exploración y lo lúdico ofreciendo bordes que facilitan el despliegue. Intentamos acompañar lo espontáneo de cada quien tejiéndose el lazo en lo colectivo. Apostamos a que abordajes de esta índole desde la expresión, el jugar y la posibilidad de elegir den lugar a las diversas formas de estar, construyendo aprendizajes y aportando a la convivencia escolar que requiere la mediación de adultos y adultas. Al escuchar las voces de los niños y las niñas, los temas y conflictos suceden; es a partir de ellos que nos orientamos trazando coordenadas posibles.

En los intercambios con las docentes que tenemos en diferentes instancias, nos llama la atención una tendencia a restar tiempo de juego (o a no darle un valor central) durante las jornadas, a suponer que niños y niñas debieran permanecer más quietos, a creer que la posibilidad de escuchar a otros debiera estar construida...Pensamos que esto se relaciona con imperativos que recaen sobre las docentes, debiendo cumplir requisitos y

pedidos relacionados con exigencias curriculares. Consideramos que propuestas como las del proyecto “Espacios sonoros en movimiento” pueden, entre otras cosas, dar tiempo y un lugar relevante a cuestiones que son fundamentales: el jugar, el lazo con otros en el hacer lúdico.

La propuesta es flexible y abierta a la creación de distintas instancias como talleres con docentes y/o familias en función de las demandas; la historia del proyecto da cuenta de la necesidad de estas cualidades. Es una construcción que no se cierra en sí misma como una elaboración acabada, sino que se van inventando sus caminos.

En estos últimos años intentamos tomar para iniciar el recorrido de los espacios-talleres algunos de los contenidos o ejes con los que la docente de cada sala está trabajando; desde estos proponemos un recorte, elegimos un rasgo o un detalle para ponerlo a rodar; a partir de los quehaceres que los chicos y las chicas van inventando, relanzamos propuestas, disparadores que consideramos aportan a un posible despliegue lúdico-sonoro-expresivo.

Recorridos

Entonces en una ocasión, partiendo de un cuento – canción donde el protagonista olvidaba quién era cada vez que se dormía, los chicos y las chicas de una de las salas, crearon viajes imaginarios dando lugar a sus países de origen, sus lenguas, sus comidas. Las familias sumaron sus voces e idiomas; el quechua, el aymara y el guaraní tomaron cuerpo. Diferentes preguntas sobre el origen y sobre los vínculos se transformaron en canciones, bailes e historias, cada quien aportando desde modos expresivos singulares y entramando en el hacer grupal. Se fue consolidando un trabajo, de este modo, entre familias, escuela, nenes y nenas; entre los conocimientos escolares y los saberes propios de las culturas que compartió cada familia. Consideramos que esto también hace a la constitución de un colectivo - como legalidad dentro de “lo común” que es la escuela- y que produce efectos en los niños y las niñas.

Otra vez tomamos una novela corta con la que una docente estaba haciendo un trabajo en la sala. Desde ahí cada quien inventó un personaje a modo de héroe/heroína con “poderes” y trajes especiales, para luego armar títeres donde las voces, historias e intercambios tuvieron un lugar relevante. Construimos con diferentes materiales ciudades a pequeña y grande escala, donde los superhéroes encontraran un lugar para vivir y convivir. Se generó un recorrido desde lo individual hacia lo colectivo, donde el movimiento, las voces, las historias e intercambios tuvieron un tiempo; la singularidad de cada personaje encontrándose en un escenario creado colectivamente.

Algunas reflexiones y preguntas

Nos situamos así en la tensión entre el encargo por rehabilitar una función supuestamente deficitaria, trastornada, y la apuesta por respuestas subjetivantes.

A lo largo de años, se han instalado modos de funcionamiento por los cuales las demandas de las instituciones escolares en general se centran en solicitar atención para un niño o niña en particular. Claro, que hay situaciones en las que lo consideramos necesario, niños y niñas con gran padecimiento asisten a las atenciones, en un abordaje interdisciplinario en forma individual o en pequeños grupos, incluyendo a su familia y articulando con los jardines y otras instituciones del territorio. Nos preguntamos, cómo abordar las situaciones apuntando a generar también condiciones desde la lógica colectiva de convivencia dentro de las salas, cómo intervenir entre las demandas por lo singular y las respuestas también desde lo colectivo. Entendemos que cada vez, en cada situación, nos encontramos ante el desafío de pensar maneras posibles. Y con infancias que presentan muchas dificultades en el lazo, es aún más necesario.

¿Y por qué no incluimos a las maestras en esa primera experiencia? principales referentes de la escena escolar. Proponiendo esta forma, ¿reafirmamos un saber hacer ajeno al quehacer docente?, ¿por qué tendrían que quedar por fuera? Somos un equipo de educación, pero externo a la institución escolar, ¿cómo generar un trabajo entre equipos, algo de la paridad que posibilite ir entramando un hacer compartido?

Acá otro tema: la conformación de un “equipo entre equipos”. Creemos que el trabajo compartido es parte de lo que sostiene y posibilita la tarea de inclusión escolar. La implicancia y participación conjunta contribuye a pensar las problemáticas desde perspectivas diversas, trayendo aparejado un armado complejo.

Tendemos a la construcción desde la paridad pero con diferenciación de roles. Cada quien porta saberes y funciones distintas, y a modo de una composición intentamos un contrapunto de voces, generando texturas y silencios que hagan lugar a lo novedoso; podemos concebirla como una composición inconclusa que crea frases cada vez.

Pensamos la co-coordinación de los talleres como una forma que facilita las dinámicas propuestas. Ser un equipo acompañando los procesos permite hacer foco en diversas cuestiones simultáneas y contar con versiones de lo que elegimos como emergente; de este modo podemos estar atentas, atentos e ir hilvanando más fluidamente lo singular en lo colectivo. Trabajamos intentando aceptar la incertidumbre que abre y confiando en el encuentro de lo que sorprende; las escenas múltiples tienen un lugar y allí cada participante se ubica desde el hacer que le es posible.

Apostamos a trabajar hacia el interior del equipo y los equipos ampliados también desde una perspectiva colectiva; nos topamos con obstáculos, con lo que no podemos, con

lo imposible, con aquello que no resulta como esperamos y nos lanza a pensar cómo ir inventando, una vez más, condiciones de posibilidad.

Bibliografía

Álvarez, B. P. (2020). *El autismo, entre la lengua y la letra*. Grama Ediciones.

Álvarez, N. (2017). Interpretación y ética en la intervención: reflexión en torno a la noción de emergente en musicoterapia. *Ecos - Revista científica de Musicoterapia y disciplinas afines*, 2 (2), 1-9. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/ECOS/article/view/10508/9146>

Banfi, C. (2015). *Musicoterapia. Acciones de un pensar estético*. Lugar Editorial.

Bang, C. (2013). Arte y juego en prácticas comunitarias de promoción de salud mental: cuando la creatividad da respuestas. *Revista Argentina de Psicología*, 51, 1-10. Disponible en <http://www.apbarap.com.ar>

Fleitas, M. (2022). *Una escuela en Ronda*. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Gauna G., Giacobone A., Licastro L. (2015). *Musicoterapia en la infancia. Tomo I*. Diseño Editorial.

Kinigsberg, F. (2021) La Musicoterapia más allá del campo de la salud. *Ecos - Revista científica de Musicoterapia y disciplinas afines*, 6 (vol. esp.), 15-23. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/ECOS/article/view/13095/11899>

Lacan, J. (1975). Conferencia en Ginebra sobre el Síntoma. *Intervenciones y textos* 2. Manantial.

Pellizzari, P. y colaboradores Equipo ICMus (2011). *Crear Salud. Aportes de la Musicoterapia preventivo - comunitaria*. Patricia Pellizzari editora.

Stolkiner, A. (octubre de 1987). *Prevención en Salud Mental: Normativización o Desanudamiento* [Ponencia]. 4to Congreso Metropolitano de Psicología, Buenos Aires.

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad2/subunidad_2_2/stolkiner_preencion_en_salud.pdf