

Dispositivo estético musicoterapéutico y educación musical: aportes para el trabajo áulico en escuelas de música del GCABA.

Álvarez, Natalia.

Cita:

Álvarez, Natalia (2026). *Dispositivo estético musicoterapéutico y educación musical: aportes para el trabajo áulico en escuelas de música del GCABA. 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/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eqAz/N30>



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>.

PONENCIA
DISPOSITIVO ESTÉTICO MUSICOTERAPÉUTICO Y EDUCACIÓN MUSICAL: APORTES PARA EL TRABAJO ÁULICO EN ESCUELAS DE MÚSICA DEL GCABA
Mgtr. Natalia Álvarez*

Resumen

La ponencia reflexiona sobre los aportes de la musicoterapia a las clases de Guitarra y Lenguaje Musical en las Escuelas de Música de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de una experiencia docente desarrollada en contextos de creciente diversidad de trayectorias infantiles y juveniles. Desde una mirada crítica sobre los supuestos normalizadores aún presentes en la educación, se recuperan desarrollos de una investigación de maestría centrada en la categoría de dispositivo estético musicoterapéutico. A partir de los aportes de Foucault, Cadahia y Gauna, se propone comprender la experiencia educativa musical como una configuración sensible donde la escucha, los afectos, la corporalidad y los emergentes adquieren relevancia para los procesos de subjetivación y aprendizaje. Se plantea que el aporte de la musicoterapia no radica en trasladar procedimientos clínicos al aula, sino en promover una escucha de las modalidades vinculares y singulares de participación. La exposición se acompaña de viñetas pedagógicas basadas en experiencias concretas.

Introducción

En los últimos años, las instituciones educativas se han visto interpeladas por transformaciones profundas en torno a las maneras de comprender la infancia, el aprendizaje, la discapacidad y los procesos de subjetivación. En las escuelas de música del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires esta complejidad se hace especialmente visible en las clases de instrumento y de lenguaje musical – en las que me desempeño desde hace casi dos décadas – donde confluyen trayectorias heterogéneas y modalidades diversas de apropiación de la experiencia educativa.

En este contexto, el trabajo cotidiano con niños y niñas, que en muchos casos requiere adaptaciones curriculares debido a su diversidad funcional intelectual (algunos presentan diagnósticos de TEA, TDAH, discapacidad intelectual, ceguera, como también situaciones de vulnerabilidad psicosocial o trauma de abuso infantil, entre otras), exige revisar críticamente ciertos supuestos heredados de los modelos pedagógicos tradicionales. Particularmente, aquellos vinculados a la normalización del aprendizaje, a la previsión estandarizada de resultados, a la evaluación y a la comprensión homogénea de los procesos expresivos.

Aun cuando el discurso educativo contemporáneo suele sostener perspectivas inclusivas, en muchas ocasiones continúan operando lógicas que ubican la diferencia del lado del déficit, y que interpretan la singularidad como obstáculo respecto de una norma implícita de desarrollo, de posibilidades de atención-aprendizaje, de conducta o hasta de musicalidad. Según esta perspectiva, las dificultades que aparecen en el aula tienden a ser leídas como fallas del estudiante para adecuarse al dispositivo escolar, más que como interrogantes acerca de las propias condiciones sensibles y vinculares que el dispositivo produce.

Mi investigación de maestría surge precisamente de la necesidad de problematizar ciertos dualismos que persisten en las prácticas contemporáneas, incluso en aquellas que se inscriben dentro del denominado paradigma de la complejidad. Particularmente, la oposición entre sujeción y libertad con la que suelen interpretarse las experiencias musicales en musicoterapia. Tal como propongo en la tesis, muchas perspectivas críticas tienden a considerar al dispositivo únicamente en su dimensión coercitiva, mientras que la experiencia musical y la creatividad quedan asociadas a la emancipación subjetiva. De este modo, el poder o sujeción aparecen reducidos a la idea de control y la libertad, a la de ruptura o exterioridad en relación a lo institucional. Sin embargo, siguiendo a Michel Foucault (1994, 2001), resulta posible pensar las relaciones entre sujeción y libertad no como polos excluyentes sino como una tensión operativa e irresoluble que atraviesa todo proceso de subjetivación. De modo que la libertad no se sitúa fuera de las relaciones de poder, sino que emerge en el interior mismo de dichas relaciones como práctica reflexiva. Considero que este desplazamiento conceptual resulta particularmente fértil para pensar la tarea educativa y musicoterapéutica en el ámbito escolar, especialmente cuando trabajamos con grupos heterogéneos en los que conviven distintas maneras de percibir o de interpretar la música y de comunicarse al habitar la experiencia musical.

Con este panorama, la ponencia tiene como objetivo describir brevemente ciertas características habituales del abordaje educativo en escuelas de música del GCABA y reflexionar acerca de los aportes que la musicoterapia – particularmente desde la categoría de dispositivo estético musicoterapéutico – puede realizar al trabajo áulico en las materias de Guitarra y Lenguaje Musical, específicamente, aunque con la posibilidad de hacerlo extensivo al ámbito educativo en general. Más que proponer técnicas específicas o metodologías cerradas, mi interés radica en ofrecer herramientas conceptuales para reconsiderar la experiencia educativa desde una ética de la singularidad, en la que el vínculo y la escucha empática son la base para responder a las exigencias de su complejidad.

Normalización y experiencia musical en la escuela

La escuela moderna surge históricamente vinculada a prácticas de organización, regulación y normalización de los cuerpos y de los aprendizajes. Michel Foucault (2008)

mostró con claridad cómo las instituciones disciplinarias – entre ellas la escuela – producen subjetividades mediante mecanismos de ejercitación, vigilancia, clasificación y evaluación.

El concepto mismo de normalidad surgió a partir de un interés en los tipos de conducta, pensamiento y expresión considerados molestos o peligrosos; y el vocabulario de la adaptación y desadaptación se utilizó para problematizar la conducta en ámbitos tan diversos como el lugar de trabajo, el tribunal y la escuela (Rose, 2003). Sobre estas dicotomías versa la segunda parte de la obra foucaultiana (enfocada en el poder), en sus propias palabras:

En la segunda parte de mi trabajo, he estudiado la objetivación del sujeto en lo que llamaré "prácticas divisorias". El sujeto, o bien se divide a sí mismo o es dividido por los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano; el criminal y los "buenos muchachos". (Foucault, 2001, p. 241)

En el ámbito de la educación musical, estas lógicas suelen traducirse en modalidades específicas de enseñanza: secuenciación rígida de contenidos, previsión estandarizada de resultados, centralidad de la lectoescritura tradicional, evaluación comparativa del rendimiento y valoración jerárquica de determinadas formas de musicalidad. En las clases de instrumento y de lenguaje musical esto se evidencia frecuentemente en expectativas homogéneas respecto de los tiempos de aprendizaje, de la atención sostenida, de las modalidades de comunicación o de las formas correctas de participación. Sin embargo, lo que muestra la experiencia cotidiana en escuelas de música del GCABA son en realidad escenarios mucho más complejos. En un mismo grupo conviven niños/as con trayectorias familiares y escolares muy diversas: algunos/as poseen formación musical previa, cuando otros/as apenas comienzan a explorar el instrumento; o hay quienes pueden responder rápidamente a consignas verbales abstractas mientras que otros/as necesitan apoyos visuales o gestuales. Hay niños/as que requieren movimiento constante (deambular, por ejemplo), o precisan mayor tiempo de procesamiento; como también están quienes encuentran en su experiencia con la música – y en los vínculos a partir de ella – un espacio privilegiado para elaborar situaciones de padecimiento subjetivo difíciles de sobrellevar por otras vías.

Desde una lógica exclusivamente pedagógica o disciplinaria, estas diferencias pueden ser interpretadas como problemas a corregir o compensar. El riesgo consiste en que el aula termine organizada alrededor de un ideal implícito de alumno capaz de responder adecuadamente a los tiempos y modos de atención previstos, o a las formas expresivas esperadas. En este punto, los aportes de la musicoterapia permiten introducir un giro cualitativo: dejar de pensar exclusivamente en términos de rendimiento, adaptación o cumplimiento de actividades, para comenzar a considerar la dimensión subjetiva y vincular de la experiencia musical compartida.

Tal como señalé en un trabajo anterior: “Trabajar con el emergente significa atender a la singularidad de la persona o grupo con quien trabajamos” (Álvarez, 2023, p. 4). Esta afirmación, originalmente pensada para el contexto clínico y formativo en musicoterapia, posee profundas implicancias en el ámbito educativo. Atender al emergente implica reconocer que aquello significativo en una experiencia grupal no siempre coincide con lo previamente planificado. Supone habilitar cierto margen para la contingencia, para lo inesperado, para las modalidades singulares en que cada niño/a se apropia de la experiencia musical. Sin embargo, es indispensable remarcar que aquello interpretado como emergente y vuelto consigna, debe responder a un pensamiento orientado desde objetivos previos, enmarcados en el diseño curricular y en el proyecto institucional. De todas formas, frente a la complejidad y a la variedad de situaciones dadas en cada aula, los objetivos pueden revisarse y replantearse siempre que se considere necesario.

En las clases de Guitarra y Lenguaje Musical, atender al emergente puede traducirse, por ejemplo, en registrar cómo un niño con TEA logra sostener por primera vez una experiencia de escucha compartida a través de un patrón rítmico repetitivo; cómo otro encuentra una forma de participación corporal, aunque no responda verbalmente; o cómo un estudiante que atraviesa situaciones traumáticas puede construir progresivamente confianza vincular a partir de determinadas experiencias sonoras. Puedo decir que, la experiencia educativa comprometida con esta perspectiva, logra incluir formas de subjetivación que el dispositivo áulico favorece o restringe, en lugar de centrarse exclusivamente en la adquisición de contenidos.

Disposición estética y subjetivación: la particular escucha musicoterapéutica

La musicoterapia aporta al ámbito educativo herramientas conceptuales y sensibles que permiten reconsiderar las experiencias musicales más allá de los modelos normalizadores.

Uno de los problemas que observé tanto en prácticas clínicas como educativas es la tendencia a interpretar la libertad únicamente como ausencia de límites o como ruptura respecto de toda estructura. En consecuencia, las experiencias musicales espontáneas suelen idealizarse como inherentemente emancipatorias. Sin embargo, desde la perspectiva foucaultiana que orienta mi investigación, las relaciones entre sujeción y libertad son mucho más complejas. Foucault (2001) afirma: “donde hay poder hay resistencia, y no obstante (precisamente por esto), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (p.100). Esto implica que no existe experiencia subjetiva completamente por fuera de las relaciones de poder, así como tampoco dispositivos absolutamente cerrados. Toda experiencia educativa se encuentra atravesada simultáneamente por regulaciones, condicionamientos, métodos, pero también por aperturas y posibilidades. Y al decir que “La

libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1999, p. 396), no significa que seamos absolutamente libres ni que podamos hacer cualquier cosa, sino que siempre existe algún margen de acción dentro de las relaciones de poder que nos atraviesan, ya que la libertad es una condición constitutiva del ser humano. Dicho de otro modo, sujeción y libertad, se encuentran en vínculo de ineludible e irresoluble tensión (Álvarez, 2026).

En consecuencia, la pregunta ya no es “cómo eliminar toda forma de sujeción” sino “qué tipos de experiencias sensibles, vinculares y subjetivas posibilita determinado dispositivo”. En esta línea, la categoría de *disposición estética* desarrollada por Luciana Cadahia (2017) resulta especialmente fértil. La autora propone pensar la estética no como mero ornamento ni como ideal romántico de belleza, sino como una racionalidad sensible que articula positividad¹ y libertad viviente. Para la autora, la sensibilidad – comúnmente comprendida como complemento secundario – consiste en la dimensión constitutiva de la experiencia política, ética y subjetiva.

Esto resulta fundamental para nuestro trabajo en educación musical ya que, en muchas ocasiones, las instituciones escolares continúan privilegiando modalidades de aprendizaje centradas casi exclusivamente en la verbalización, la abstracción o la representación simbólica convencional. Sin embargo, numerosos niños y niñas – especialmente aquellos cuyas trayectorias subjetivas se apartan de la norma escolar esperada – encuentran mayores posibilidades de participación a través de la articulación de lo sonoro con experiencias corporales, gestuales, afectivas y/o relacionales. Esto se debe a que la experiencia musical produce temporalidades compartidas, configuraciones de escucha, regulaciones afectivas, modos de presencia, es decir, variadas vivencias difíciles de reducir a contenidos conceptuales aislados.

En niños con TDAH, por ejemplo, ciertas experiencias rítmicas pueden favorecer formas de organización temporal y atención compartida imposibles de sostener exclusivamente desde la palabra. En niños con TEA, determinadas regularidades sonoras pueden funcionar como organizadores sensibles que faciliten la participación grupal. En estudiantes con ceguera, la dimensión auditiva, corporal y táctil de la experiencia musical adquiere una potencia singular como forma de orientación y apropiación espacial.

Pero sería reduccionista pensar estos procesos únicamente en términos instrumentales o compensatorios. Lo central no reside en utilizar la música para corregir déficits, sino en comprender que las experiencias musicales constituyen formas complejas de producción de subjetividad. Tal como sostiene Andrea Barreto (2014), los procesos de salud y subjetivación deberían ser “respetuosos de los grados de sujeción y libertad que cada

¹ Lo positivo aparece cuando lo contingente se impone como necesario, instaurando modos autoritarios de sentir, pensar y actuar. Esta forma de violencia no se ejerce directamente sobre el cuerpo, sino sobre las posibilidades mismas de la acción, moldeando subjetividades desde dentro de la vida.

paciente pudiese ir desarrollando y necesitando” (p. 2). Esta afirmación puede extenderse también al campo educativo, ya que trabajar desde una perspectiva sensible implica reconocer que cada niño/a necesita modos singulares de aproximación a la experiencia musical. Algunos/as requerirán mayor estructura; otros/as necesitarán tiempos más flexibles; otros/as precisarán modalidades expresivas no verbales o recorridos alternativos respecto de las consignas tradicionales. De modo que la inclusión, no consiste solamente en permitir el acceso formal al aula – no debería bastarnos que “haga lo mejor que pueda” – sino que nuestro compromiso debería orientarse a revisar críticamente qué configuraciones sensibles produce el dispositivo escolar y cuáles subjetividades logra alojar.

El dispositivo estético musicoterapéutico como aporte al aula

La categoría de *dispositivo estético musicoterapéutico*, desarrollada en mi investigación de maestría, surge de la necesidad de pensar las experiencias musicales como entramados complejos de saber, poder y subjetivación.

Así, se afirma un posicionamiento capaz de habilitar la contingencia y promover una *disposición estética*: una actitud de apertura, un cierto estado de ánimo en el que las leyes para crear y los regímenes afectivos, se vuelvan susceptibles de ser reconfigurados. La potencialidad creadora que emerge allí es inmanente al dispositivo estético musicoterapéutico, entendido ahora como un *marco estratégico* en el que lo disciplinario y la invención espontánea operan como fuerzas que se influyen mutuamente, modulándose de forma recíproca. (Álvarez, 2026, p. 159)

Retomando la noción foucaultiana de dispositivo², propongo comprender el aula no sólo como espacio pedagógico o institucional, sino también como una configuración sensible. La disposición espacial de los cuerpos, las modalidades de escucha, el uso del silencio, los tiempos de espera, las dinámicas grupales, las consignas, los modos de circulación de la palabra y de la música, las expectativas sobre lo correcto o incorrecto, todo ello conforma una trama estética que participa activamente en la constitución subjetiva de quienes habitan el espacio educativo.

En este sentido, el trabajo musicoterapéutico dentro del ámbito escolar no se reduce a aplicar técnicas o a intervenir únicamente sobre estudiantes con diagnóstico. También, su aporte principal consiste en incorporar una escucha diferente sobre lo que acontece en el aula, una escucha capaz de registrar – además del cumplimiento de objetivos curriculares – las modalidades vinculares, las formas de participación, los emergentes individuales y

² “Lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos”. (Foucault, 1977/2010b, p. 229)

grupales, los climas afectivos y las maneras singulares en que cada niño/a construye presencia dentro de la experiencia musical compartida.

Esto conlleva una modificación profunda de la tarea docente. En las clases de Guitarra, por ejemplo, puede implicar flexibilizar ciertas modalidades de ejecución para favorecer experiencias grupales de sostén rítmico o escucha mutua; puede suponer aceptar distintas maneras de vincularse con el instrumento, aun cuando no respondan inicialmente a la técnica esperada.

En todos los casos, la técnica se va indicando, poco a poco, sabiendo que se afinará luego, una vez que las modalidades propias encuentren lugar en el aula en tanto espacio confiable para explorar, probar, equivocarse, acertar, todo ello en vínculo con la docente y con los pares.

Para el caso de Lenguaje Musical, modificar la tarea docente puede significar priorizar experiencias corporales, perceptivas o expresivas sonoras antes que la abstracción teórica inmediata. Como también habilitar formas diversas de participación que no queden restringidas exclusivamente a la respuesta verbal o escrita.

Es decir que, lejos de implicar ausencia de límites o pérdida de direccionalidad pedagógica, este enfoque requiere una gran capacidad estratégica. Tal como señalé en el artículo “Cuatro E claves para la formación en Musicoterapia”, pensar estratégicamente supone abandonar la lógica rígida del programa cerrado para trabajar desde propuestas abiertas a la contingencia y a los emergentes de la situación (Álvarez, 2023). Esto no significa improvisar permanentemente ni renunciar al trabajo técnico-musical. Significa, más bien, reconocer que los procesos de aprendizaje y subjetivación nunca responden completamente a planificaciones previas. En el trabajo con grupos heterogéneos esto resulta indispensable ya que, muchas veces, aquello que inicialmente aparece como interrupción, desorganización o desvío respecto de la consigna, puede constituir una vía posible de participación subjetiva con el consecuente acercamiento al conocimiento.

Por ejemplo, en las clases de guitarra, **A.** sólo podía sostener las ejecuciones grupales durante menos de un minuto, ya que rápidamente se disponía a explorar libremente el instrumento. Esto nunca fue sancionado, sólo di ese lugar y simplemente lo convocaba a retomar. Considero que el mostrarse disponible frente a las iniciativas, tiempos, intereses o dudas, motiva la disposición al aprendizaje, especialmente de un instrumento o del lenguaje musical, en el que la *personalidad expresiva* (Gauna, 1995) o el *ethos expresivo-estético* (Barreto, 2014) – ambas nociones entendidas como una actitud singular – es interpelado en cada percepción, ejecución o interpretación musical.

Gauna (1995) considera fundamento de nuestra disciplina el comprender que todos los procesos musicoterapéuticos tienen como objetivo ir enriqueciendo la personalidad expresiva y la búsqueda de su movilidad (p. 33). Podemos pensar que la tarea docente

compromete esta complejidad. No se trata sólo de enseñar música sino de contribuir además a la conformación de un *ethos*. Se puede pensar al *ethos* como una modalidad comportamental compleja que se percibe como una manera singular de “residir” o de “morar” en uno mismo, de habitarse habitando la vida (Romano, 2004). En la concepción foucaultiana, el *ethos* puede entenderse como la actitud que articula dos dimensiones en tensión: una forma de asumir un cuidado de si, unas prácticas de libertad, frente a lo que nos condiciona y lo que podemos transformar (Álvarez, 2026). Es decir, en él convergen diversas formas de manifestarse la sujeción y la libertad. Luciana Cadahia (2017) lo expresa del siguiente modo:

es la doble dimensión del poder y la libertad la que va determinando el *ethos* de los hombres; se trata pues, de la constante redefinición de lo que se tiene por espontaneidad y disciplina, lo cual permite comprender la existencia de espontaneidades disciplinarias y de disciplinas espontáneas. (p. 235)

La música participa de la trama de prácticas discursivas y de relaciones de poder por las que podemos reconocernos como sujetos de cierta musicalidad. Musicalidad de una importancia fundante para la subjetividad, ya que se moldea desde el vínculo primario del infante con su cuidador – mediante el arrullo, el balanceo, el sostén, los juegos y movimientos acompañados de sonidos (Giacobone, 2009; Schifres, 2014). Pero el concepto de Barreto (2014) excede esta idea de musicalidad ya que en cada experiencia musical musicoterapéutica se manifiestan los modos expresivos, las elecciones estéticas, los efectos de la hegemonía sobre estas elecciones, el carácter, las maneras de afrontamiento, en definitiva, todas las facetas del *ethos* expresivo-estético (Álvarez, 2026). Es decir que, en él se visibilizan o, mejor dicho, resultan audibles los efectos de la hegemonía, las interpelaciones musicales sobre la subjetividad (Vila, 1996), así como las apropiaciones y transformaciones operadas por el sujeto (Álvarez, 2026).

Ahora bien, Barreto (2014) advierte que estas dinámicas no sólo atañen al paciente, sino también al terapeuta. Nuestro propio *ethos* – nuestras normas de escucha, nuestras valoraciones estéticas, nuestras maneras de intervenir – entra en juego. Por eso, según la colega, el terapeuta debe asumir una actitud auto-deconstructiva a fin de revisar sus propios condicionamientos estéticos, evitar proyectarlos sin reflexión, para permitir que cada paciente / alumno/a articule su propio *ethos* expresivo-estético. En sus propias palabras:

los procesos de salud que favorezcamos deberían ser respetuosos de los grados de sujeción y libertad que cada paciente pudiese ir desarrollando y necesitando, conformando un “*ethos* expresivo” (actitud/forma) personal desde sus propias creencias y necesidades. (p. 7)

En vista de lo expuesto, la noción de Barreto permite problematizar a los modos de objetivación y subjetivación en términos de reciprocidad, es decir, ambos son indispensables para la constitución subjetiva y se encuentran en mutua determinación. Llevado a la tarea docente, más que pensar el aporte de la musicoterapia a la educación como práctica abocada a

la creación o a la mera libertad, es necesaria una lectura de los límites en tensión con los permisos, de lo instituido tensionando con lo instituyente, de las leyes para crear o ejecutar música en ineludible interdependencia con la interpretación sensible y singular del niño/a que aprende.

Se trata de impulsar y adoptar una actitud crítica³ sobre nuestro rol docente. Esta actitud implica cuestionar los modelos de veridicción y normalización disciplinares e institucionales, siempre mediante un acompañamiento respetuoso de los niveles y modos de sujeción como de los de libertad propios de cada niño/a, sin imponer el *ethos* expresivo-estético del musicoterapeuta o aquel requerido por la institución.

Un/a niño/a que golpea insistentemente una cuerda fuera del tempo grupal puede estar intentando regular sensorialmente su presencia en el aula. Otro/a que evita mirar a sus compañeros quizás logra, sin embargo, sostener una experiencia profunda de escucha compartida. Otro/a que aparentemente “no participa” puede estar construyendo lentamente condiciones de confianza indispensables para implicarse posteriormente. La mirada musicoterapéutica permite alojar estas complejidades sin reducirlas inmediatamente a categorías diagnósticas o conductuales.

Lo que intento ilustrar – en términos de lo que entiende Gauna (2022) como *las estéticas del vínculo* – es la necesidad de detenernos en “un ámbito de co-producción de sensaciones y conocimientos; en un espacio de tiempo con permiso para tocar, sentir, comparar, dialogar, expresar, asentar y dejar, y cuyas formas sean reversibles. Permisos llenos de simbolismo disponible” (p. 203).

Asimismo, la noción de *dispositivo estético musicoterapéutico* ayuda a pensar la importancia del docente como parte activa de la configuración sensible del aula. La manera de intervenir, esperar, modular la voz, sostener silencios, legitimar producciones musicales o habilitar distintas formas de presencia produce efectos subjetivos concretos. En este sentido, considero que el trabajo docente se aproxima a una **ética del cuidado**, porque además de transmitir contenidos musicales, deberíamos producir condiciones sensibles donde pudieran emerger experiencias de reconocimiento, de pertenencia, de acompañamiento, en definitiva, de transformación subjetiva. En este sentido, creo pertinente recuperar la noción de *estéticas del vínculo* propuesta por Gauna (2022), quien la define como:

ese conjunto de percepciones que se constituyen en el intercambio educativo, en donde las cualidades expresivas que el adulto educador ofrece en su accionar abren la capacidad de significar nuevas experiencias y conocimientos. Es pensar una presencia hecha opción, lejana a fijaciones de verdad, en donde el rol docente no se establece

³ Foucault (2018) entiende por actitud crítica la problematización de los regímenes discursivos en vínculo con las relaciones de poder, ambos responsables de las modalidades de subjetivación de una época y lugar. De ahí su pregunta “¿es posible pensar de otro modo?”.

como identidad sino como posibles posiciones de alternancia entre objeto-situación de conocimiento (p. 44).

Esta perspectiva permite comprender que la dimensión estética del aula no se reduce a las experiencias musicales propiamente dichas, sino que incluye las modalidades vinculares que se construyen en el encuentro educativo. Así, el docente participa de la producción de condiciones sensibles que favorecen la emergencia de nuevas formas de percepción, de relación y de significación. Ya que su presencia no opera únicamente como transmisora de contenidos, sino también como parte constitutiva de una trama vincular que habilita modos singulares de habitar la experiencia musical compartida. En este sentido, el trabajo docente se aproxima a una ética del cuidado, porque además de transmitir contenidos musicales, produce **condiciones sensibles** donde pueden emerger experiencias de reconocimiento, pertenencia, acompañamiento y transformación subjetiva.

Algunas reflexiones finales

Las aulas de música contemporáneas constituyen escenarios profundamente complejos donde se ponen en juego múltiples dimensiones subjetivas, sociales, vinculares y sensibles. Frente a la heterogeneidad creciente de las trayectorias infantiles, los modelos pedagógicos basados en la tradicional normalización del aprendizaje resultan insuficientes. Por tal motivo, los aportes de la musicoterapia permiten ampliar la comprensión de la experiencia educativa desplazando la mirada desde el rendimiento esperado hacia las formas de subjetivación que el dispositivo favorece. Puntualmente, la categoría de *dispositivo estético musicoterapéutico* propone pensar el aula como una configuración sensible donde se articulan regulaciones, saberes, relaciones de poder junto con afectos y posibilidades de transformación subjetiva.

No está de más remarcar que esta perspectiva no busca reemplazar la especificidad pedagógica de la educación musical ni transformar al docente en terapeuta. Al contrario, su aporte consiste más bien en complejizar la escucha sobre lo que acontece en la experiencia musical compartida. En las materias de Guitarra y Lenguaje Musical, esto requiere reconocer que enseñar música implica – además de transmitir técnicas o contenidos – participar en la configuración de modalidades expresivas, receptivas y vinculares, siempre desde el respeto por la singularidad. Especialmente en grupos heterogéneos, trabajar desde una ética de la singularidad requiere abandonar las expectativas homogéneas respecto de cómo cada niño/a debe aprender, responder, expresarse o interpretar la música.

Tal como sostiene Foucault (1994), la ética puede comprenderse como una práctica reflexiva de la libertad. Quizás allí resida uno de los principales aportes de la musicoterapia al ámbito educativo: en habilitar espacios donde, desde una actitud crítica, las experiencias musicales no funcionen únicamente como instrumentos de normalización, sino también como

posibilidades de desarrollo de actitudes perceptivas e interpretativas propias. Fundamentalmente, tener siempre presente que las experiencias musicales – ya sean receptivas o interpretativas – resultan espacios de elaboración subjetiva y de encuentro sensible que inciden en la creación de formas singulares de habitar el mundo.

Referencias

Álvarez, N. (2023). Cuatro “E” claves para la formación en Musicoterapia. Emergente, estrategia, estética y ética. *ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 8.

Álvarez, N. (2026). *El dispositivo estético musicoterapéutico. La tensión constitutiva entre prácticas de sujeción y prácticas de libertad como aporte a la comprensión de los procesos de subjetivación implicados en las experiencias musicales musicoterapéuticas* [Tesis de Maestría en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]

Barreto, A. (2014, noviembre). *Aporías, contradicciones y paradojas en la formación universitaria del musicoterapeuta en tiempos de la postmodernidad* [Ponencia]. 2° Ciclo de Charlas Acerca de la Práctica Profesional en Musicoterapia, Convocados.

Cadahia, L. (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.

Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder (R. C. Paredes, Trad.). En H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (Trabajo original publicado en 1982). Ediciones Nueva Visión.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2018). *Qué es la crítica*. Siglo XXI.

Gauna, G. (1995) *Entre los sonidos y el silencio*. Artemisa

Gauna, G. (2022) *Las estéticas del vínculo y su impronta*. Tinta libre

Giacobone, A. (2009). La musicoterapia clínica en atención temprana. En G. Gauna et al. *Diagnóstico y abordaje musicoterapéutico en la infancia*. Koyatun.

Romano, G. (2004) Ethopóesis y vidas parresiásticas. O sobre cómo habitar en las verdades, *Revista Babab* N° 26, 2004. ISSN ·1575-9385 Madrid España.

Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall & P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.

Shifres, F. (2014). Algo más sobre el enlace entre la infancia temprana y la música. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo*. Paidós.

Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender su relación. *Revista Transcultural de Música /Transcultural Music Review* 2 ISSN: 1697-0101.

*CV NATALIA ÁLVAREZ

Profesora nacional de música UNA (2001)

Licenciada en musicoterapia UBA (2009).

Diplomada Superior en Comunicación en las Instituciones Educativas UCES (2020)

Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad. Facultad de Filosofía y Letras UBA (2026)

Docente de la Carrera de Musicoterapia de la Facultad de Psicología de la UBA en Evolución histórica de la comunicación musical 1 (2001-2014) y Pasantía Observación y práctica en instituciones área emergentes (2005 hasta la actualidad)

Docente de música en el GCABA desde el año 2000 en nivel inicial, primario, especial, CENTES y docente de guitarra y lenguaje musical en escuelas de música.