

**Nro. proyecto: 827**

Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston"  
CUE: 020132900  
Ciudad Autónoma De Buenos Aires . Código postal: 1425  
Domicilio: Dorrego 3751  
Teléfono: 4772-6357  
[ies86de9@buenosaires.edu.ar](mailto:ies86de9@buenosaires.edu.ar)

"La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal: El caso del lenguaje musical y de la expresión corporal"

**INFORME FINAL**

**Equipo de Investigación:**

Directora:

Prof. Rosa Violante

Equipo de profesores:

Prof. Laura Vasta

Prof. Claudia Soto

**Especialistas convocadas en Expresión Corporal:**

Prof. Perla Jaritonsky

Prof. Fernanda Barnes

**Especialistas convocadas en Música:**

Prof. Judith Akoschky

Prof. María Laura Inda

**Asesora metodológica**

Prof. Andrea Fernández

**Estudiantes:**

Urdaniz, Luján

Bajer, Marianella

## Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>p.5</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>2. Situación problemática. Génesis de la investigación</b>	<b>p.10</b>
2.1. Respecto a la Enseñanza de la Expresión corporal en el Jardín Maternal	
2.1.1. Acerca de la nominación “Expresión Corporal”. Un poco de historia.	
2.1.2. La Expresión Corporal entendida como una dimensión de las posibilidades expresivas cotidianas del ser humano.	
2.1.3. El cuerpo, lo corporal se constituye en objeto de estudio y reflexión de diversos campos disciplinares.	
2.1.4. La Expresión Corporal entendida como Danza forma parte de las propuestas centradas en la enseñanza de los Lenguaje Artístico-Expresivo y la Educación Estética.	
2.1.5. La Expresión Corporal constituye un área curricular en la que se prescribe qué y cómo enseñar a los niños pequeños.	
2.2. Respecto a la Enseñanza de la Música en el Jardín Maternal	
<b>3. Encuadre teórico de punto de partida</b>	<b>p.29</b>
<b>4. Aspectos Metodológicos</b>	<b>p.31</b>
4.1. Decisiones epistemológicas según las tres dimensiones del proceso de investigación.	
4.1.1. Dimensión epistemológica del proceso de investigación:	
4.1.2. Dimensión de la estrategia general:	
4.1.3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica	
4.1.3.1. Técnicas de obtención de la información empírica	
4.1.3.2. Técnicas de análisis de la información empírica:	
4.2. Algunos aspectos, componentes de la historia Natural	

4.2.1. Un aspecto significativo: La resignificación del marco teórico inicial	
4.2.2. El proceso de construcción del objeto	
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>5. Las categorías construidas durante el proceso de análisis</b>	<b>p.41</b>
5.1.Las categorías construidas durante el proceso de análisis respecto a la enseñanza de la expresión corporal en el jardín maternal	
5.1.1-Concepciones y valoraciones del docente en relación con la Expresión Corporal.	
5.1.1.1 Qué se entiende por expresión corporal y con que “haceres” se lo identifica	
5.1.1.2. Para qué se propone enseñar Expresión Corporal	
5.1.1.3. Biografía artístico-expresiva del enseñante	
5.1.2- La expresión corporal en la propuesta institucional	
5.1.3- Qué enseñar, vinculado a la Expresión Corporal. Los contenidos	
5.1.4- Cómo y con qué enseñar. Estrategias, formas de enseñar y recursos.	
5.1.5- Las diferentes respuestas de los niños.	
5.1.6- Las relaciones entre propuestas de Música y Expresión Corporal.	
5.2.Las categorías construidas durante el proceso de análisis respecto a la enseñanza de la música en el jardín maternal	
<b>6. Las formas de concebir la enseñanza de los lenguajes artístico – expresivos: música y expresión corporal, en el Jardín Maternal</b>	<b>p.70</b>
6.2. Las tres formas de concebir la enseñanza de la Expresión Corporal en el jardín maternal	
6.3. Las formas de concebir la enseñanza de la Música en el jardín maternal	
6.2.1 -Experiencia estética integral	
6.2.2. Experiencia organizada intencionalmente para enseñar:	

6.2.2.1 –Centrada en la transmisión de la canción y otras producciones culturales vinculadas a la música.	
6.2.2.2- Para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música	
6.2.2.3- Centrada en algunos elementos del lenguaje musical.	
6.2.2.4- Para acompañar momentos o situaciones de la vida cotidiana	
<b>7. Diálogo con los autores y conclusiones.</b>	<b>p.92</b>
7.1. Dialogando con los autores y Concluyendo respecto a la enseñanza de la Expresión Corporal en el jardín maternal.	
7.2. Dialogando con los autores y Concluyendo respecto a la enseñanza de la Música en el jardín maternal.	
<b>8. Algunos lineamientos para la acción</b>	<b>p.106</b>
8.1. Respecto al lenguaje artístico expresivo: Expresión Corporal	
8.1.1. En la formación docente	
8.1.2. En los ámbitos de trabajo de los especialistas	
8.1.3. En las instituciones de Educación Inicial. Los Jardines Maternales	
8.2. Respecto al lenguaje artístico expresivo: Música	
8.2.1. En las instituciones de Educación Inicial. Los Jardines Maternales	
8.2.2. En la formación docente	
<b>9. Bibliografía</b>	<b>p.109</b>
<b>Anexo</b>	

## 1. Introducción

Esta investigación se aboca a estudiar, la enseñanza de los lenguajes artístico- expresivos en el ámbito del Jardín Maternal, específicamente expresión corporal y música; valorando la importancia de estudiar cómo se lleva a cabo y cómo se concibe la enseñanza de la expresión artística, específicamente música y expresión corporal, en escenarios naturales. Para ello se recuperan las acciones y las voces de los docentes con la intención de elaborar categorías de análisis que permitan comprender los haceres y las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de dichos lenguajes.

El proyecto es concebido desde una *concepción tridimensional del proceso de investigación*. (Sirvent, 2007)

Respecto a los componentes de la dimensión epistemológica, se focaliza en el siguiente **objeto de estudio**:

**Las acciones que asumen y las concepciones que poseen los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del Lenguaje musical y de la Expresión Corporal, en el jardín maternal**

En cuanto al **problema de investigación**, puede describirse a partir de dos preguntas generales y sub preguntas, que son interrogantes de punto de partida de esta investigación:

**A - ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos de la Expresión Corporal, en el jardín maternal?**

- a.1. ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas a la Expresión Corporal, que se ofrecen a los bebés y niños pequeños?
- a.2. ¿Cuál es el lugar del adulto en las experiencias estéticas vinculadas a la Expresión Corporal?
- a.3. ¿Cómo transmiten los adultos a los niños el lenguaje de la Expresión Corporal?
- a.4. ¿Cómo potencia el adulto la entrada, exploración y juego del niño en el Lenguaje de la Expresión Corporal?

**B -¿Cómo conciben los adultos la enseñanza de la Expresión Corporal, en el jardín maternal?**

En relación a los interrogantes, los **objetivos** que orientan este proceso de investigación son:

- Conocer cuáles son las concepciones y las acciones que despliegan los adultos en relación con la enseñanza del Lenguaje Musical y de la Expresión Corporal en el jardín maternal.

- Construir algunas teorizaciones sobre las diversas y posibles formas de enseñar el Lenguaje Musical y la Expresión Corporal a niños menores de tres años en jardines maternos.
- Ofrecer instancias participativas a los maestros y otros adultos involucrados que faciliten la reflexión en torno a la enseñanza de aspectos de lenguaje musical y de la danza-expresión corporal en el espacio educativo del que forman parte.

Respecto al modo de trabajo previsto para esta investigación, desde un comienzo se prevé un diseño que responde a analógica de generación conceptual (Rigal, Sirvent, 2008), con el objetivo de generar nuevos conceptos teóricos y relaciones a partir de los hechos observados.

Con el objeto de dar cuenta de las cuestiones enunciadas, se analizan registros densos de momentos observados identificados como momentos en los que está presente el lenguaje de lo musical y el lenguaje de la expresión corporal. Asimismo se analizan los registros de los decires de los maestros, de los docentes especiales y talleristas y de especialistas en dichas disciplinas.

Los resultados dan cuenta de los problemas planteados. Tal vez representen una contribución al estudio de la enseñanza de los lenguajes artístico- expresivos en el jardín Maternal.

**Los resultados alcanzados permiten sostener las siguientes afirmaciones:**

**Respecto a la Expresión Corporal:**

1. La Expresión Corporal, en tanto lenguaje artístico expresivo necesita de
2. mayores definiciones consensuadas para constituirse en una propuesta de enseñanza para los niños pequeños.
3. Los entrevistados afirman “no saber” sobre cómo abordar la Expresión Corporal en el Jardín Maternal. Explican el trabajo sistemático que despliegan para trabajar el desarrollo motor.
4. La consideración de la dimensión estético-expresiva en las formas de promover el “hacer” corporal del niño permite ingresar al campo de la Expresión Corporal.
5. Música, objetos y un espacio físico particular, se reconocen como rasgos distintivos de la presencia de actividades de Expresión Corporal.
6. Los entrevistados ponen de manifiesto la necesidad de ser auténticos participantes de experiencias estéticas para poder transmitir y abordarlas con los niños.
7. La “biografía artístico-expresiva” del docente se constituye en una dimensión central en los modos de armar y desarrollar las propuestas de enseñanza.
8. Observar, valorar, recuperar, imitar y repetir. Se propone un adulto que privilegie la observación como forma de enseñar para decidir cómo actuar. Un docente observador atento que pueda retomar, recuperar, ver lo que surge, sin embargo aparece la preocupación explícita por disponer, frente a los datos de la observación, de criterios para saber qué retomar y para qué.

9. Los docentes afirman que desarrollan actividades de expresión corporal cuando ponen música y dejan que los niños bailen.
10. A partir del análisis realizado, en los casos estudiados, podemos afirmar que: los tres tipos o Modos de Concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal son enseñar...: 1-Ofreciendo oportunidades de exploración, 2-Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción 3-Observando para recuperar lo que surge. Esta última solidaria con las otras dos.

### **Respecto a la enseñanza de la Música en el jardín maternal.**

1. El docente como “pescador de buenas oportunidades”<sup>1</sup> para enseñar:
2. La enseñanza de la música provoca una experiencia estética cuando supone la transmisión de una propuesta sensible, emotiva, mágica y afectiva:
3. La biografía docente se hace presente en la situación de enseñanza:
4. La voz interpretada en vivo frente a los niños convoca a la escucha con deleite:
5. La enseñanza no debería desarmar la riqueza de la obra en su totalidad

El desarrollo de este trabajo de investigación se organiza en las siguientes partes:

Una **PRIMERA PARTE** compuesta por tres capítulos:

En el **apartado 2 “Situación problemática, génesis de la investigación”** se presenta la situación problemática de la que se parte. La misma implica la presentación completa de todos aquellos elementos o aspectos que componen aquella situación de la realidad que preocupa al investigador, de forma tal que se perciba sin duda lo que lo asombra, alerta y lo deja perplejo (Sirvent, 2007).

En el **apartado 3 “Marco teórico”** se desarrolla el marco teórico inicial de esta investigación.

En el **apartado 4 “Aspectos metodológicos”** se presentan las decisiones epistemológicas y metodológicas que dan consistencia a esta investigación. Se incluye en este capítulo aspectos de la **“Historia Natural”** a través de ella se da cuenta de las decisiones tomadas a lo largo del desarrollo de esta investigación, dando solidez al proceso y validez a los resultados alcanzados.

Una **SEGUNDA PARTE** en la cual se desarrollan los aportes sustantivos de esta investigación. Esta segunda parte está compuesta por seis capítulos.

En el **apartado 5** se desarrollan **“Las categorías construidas durante el proceso de análisis”**, respecto a la enseñanza de la Expresión Corporal y de la Música en las Salas del jardín Maternal.

---

<sup>1</sup> Como lo plantean en su investigación (Marotta, Sena, Richter, Rebagliati, 2004)

En el **apartado 6**, se desarrollan “**Las formas de concebir la enseñanza de los lenguajes artístico –expresivos: música y expresión corporal, en el jardín maternal**”

Posteriormente en el **apartado 7**, se **dialoga con algunos autores y se desarrollan las conclusiones.**

Finalmente en el **apartado 8**, se desarrollan “**Algunos lineamientos para la acción**”

Como **Anexo** de esta investigación —en un tomo aparte— se presentan algunos documentos que ilustran los instrumentos de obtención y análisis de la información empírica: un registro de observación, una entrevista, y los memos de las primeras categorías.



# Primera parte

## 2. Situación problemática. Génesis de la investigación

Este apartado da cuenta de la situación problemática de la que se parte. La misma implica la presentación completa de todos aquellos elementos o aspectos que componen aquella situación de la realidad que preocupa al investigador, de forma tal que se perciba sin duda lo que lo asombra, alerta y lo deja perplejo (Sirvent, 2007).

Dado el devenir del proceso de investigación, se decide presentar la situación problemática organizada desde los distintos lenguajes expresivos: Música y expresión corporal

### 2.1. Respecto a la Enseñanza de la Expresión corporal en el Jardín Maternal

En primer lugar presentaremos de forma sintética conceptualizaciones acerca de que se entiende por Expresión Corporal y su relación con la Educación Inicial, en particular con la Educación Maternal cuando los autores así lo expresen. El propósito es explicitar algunas de las ideas que se encuentran presentes hoy en los textos y documentos curriculares<sup>2</sup> más reconocidos por las trayectorias profesionales de sus autores especialistas en el tema. Se observa diversidad de perspectivas y de propuestas prácticas, que ponen de manifiesto las diferencias, y aspectos en tensión en la delimitación del campo específico.

En segundo lugar daremos cuenta de otros aspectos que hacen referencia a lo observado como profesoras del espacio de las prácticas en institutos de formación docente de nivel inicial, a preocupaciones expresadas por docentes de jardines maternales y por estudiantes y residentes respecto al lugar de la expresión corporal en el jardín maternal y en la formación docente.

De la lectura de los diferentes autores ( Jaritonsky, P. ;2012-2001-2000-1999 ; Porstein, A.M. 2003-2004-2009; Harf, R.Kalmar,D. Wiskitski, J.;1998; Kalmar,D. ; 2005 Penchansky, M. ; 2009) Origlio,F Barnes,F.(2004)<sup>3</sup> que circulan hoy, que son referentes teóricos, seguramente consultados por docentes y directivos de los jardines maternales, se

---

<sup>2</sup> Se han tomado algunos de los textos más representativos escritos en los últimos 15 años y los documentos curriculares de C.A.B.A. dado que todos los entrevistados trabajan en instituciones de esta jurisdicción.

<sup>3</sup> Harf, R.Kalmar,D. Wiskitski, J.(1998) La Expresión Corporal va a la Escuela. En Acoschky y otros Artes y Escuela. Ed. Paidós. Bs. As.

Jaritonsky, P. (2000-1999) Pre-Diseño y Diseño Curricular para la Educación Inicial. GCBA. Dirección de Curriculum. Secretaria de Educación. Niños 45 días a 2 años. Niños 2 y 3 años.

Porstein, A.M(comp..) (2003) La Expresión Corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Porstein, A. M. Hacia la práctica reflexiva de la expresión corporal en el jardín maternal. En Porstein(comp..) (2003) La Expresión Corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Porstein, A.M (2004)Expresion Corporal en Origlio y otros Arte desde la Cuna. Ed. Nazhira Bs. As. .

Origlio,F Barnes,F.(2004) Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo. Ed. Hola chicos. Bs. As.

Kalmar,D. (2005 ) Que es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. Ed. Lumen. Bs. As.

Porstein, A.M (2009) Cuerpo , juego y movimiento en el Nivel Inicial Propuestas de Educación Física y Expresion Corporal. Ed.Homo-Sapiens. Bs. As.

Penchansky, M. (2009) Sinvergencias. La expresión corporal y la infancia. Ed. Lugar. Bs. As.

observa diversidad en las propuestas de actividades que se exponen y las teorizaciones vinculadas con el campo de la Expresión Corporal

### **2.1.1. Acerca de la nominación “Expresión Corporal”. Un poco de historia.**

La nominación “Expresión Corporal” para referirse al lenguaje artístico-expresivo de la Danza ha producido resonancias e interpretaciones que, en algunos casos, llevaron a identificar este campo de experiencias y teorizaciones con diferentes tipos de propuestas que comprometen el trabajo con el cuerpo o “lo corporal”, en algunos casos vinculadas con la Educación física, la Psicomotricidad, y/o el Desarrollo corporal. Se nos ha presentado la necesidad de explicitar que existen diferentes perspectivas en los modos de plantear a que se hace referencia con la nominación Expresión Corporal.

En algunos escritos se encuentran definiciones que identifican la Expresión Corporal en sentido amplio, entendida como una propuesta que incluye la consideración de las manifestaciones corporales del bebé y niño pequeño y el trabajo para favorecer el desarrollo corporal.

*“En los niños de tres meses a tres años de edad, podemos hablar de una expresión espontánea propia de cada niño, como un hito fundamental en la génesis de la expresión corporal como disciplina artística. La expresión corporal va surgiendo a través de los gestos del bebe, de los cambios de tono muscular, de su mirada, de la posibilidad de cambiar posiciones(...)será una forma de expresión que consistirá en “decir” por medio del cuerpo (...) La expresión corporal permite crear un lenguaje propio haciéndolo comprensible, es decir, comunicable a los demás. (Porstein, A.M. 2004)*

*“(...) hemos encontrado, en las clasificaciones de la expresión corporal, posiciones que son complementarias. (...) “expresión corporal del cuerpo, a través del cuerpo y por el cuerpo” desde las prácticas psicomotrices. Enfoque de J. de Rosmay y E. Morin (1988) (...) Expresión comunicación corporo-gestual (M.Klein,1967) citado por (Porstein,A. M. 2003) entre otros enfoques diversos que se presentan.*

En casi todos los textos que desarrollan ideas específicas de Expresión Corporal, se presenta alguna mención o referencia histórica que quiere explicar el por qué de la polisemia o debate acerca de ¿de qué hablamos cuando hablamos de Expresión Corporal? (Penchansky, 2009) También en algunos de estos textos se enuncia de modo explícito la diversidad de perspectivas que existe en el reconocimiento de qué y cómo enseñar Expresión Corporal....*“Bajo la concepción de danza que Patricia Stokoe denominó Expresión Corporal, se han realizado prácticas tan dispares que se han generado curiosas confusiones acerca de su intención. (...) como una (misma) expresión (...) podría llegar a tener tantos significados diferentes....” (Kalmar, D. 2005:19)*

A continuación incluimos fragmentos que ponen de manifiesto algunos datos históricos y actuales que permiten comprender, en parte, algunas razones por las cuales resulta

problemática la definición del campo y el reconocimiento de la especificidad de la Expresión Corporal.

*“La corriente que defino como la Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal es danza, es una concepción de danza. Concibe la danza como un lenguaje patrimonio de todo ser humano y se encuadra dentro de la filosofía de la educación por el arte. Es una actividad caracterizada por un concepto de persona como unidad integrada y por su aspiración a participar en el desarrollo de un nuevo humanismo.”* Patricia Stokoe en Kalmar, D.(2005:133).

*“El nombre que elegimos para mi trabajo fue Expresión Corporal; lo mismo que yo hacía en mi estudio bajo el rótulo de “danza libre”; finalmente decidí llamarlo igual en todas partes. En los años ‘50 y ‘60 esto empezó a tener una respuesta muy grande, creo que por el bienestar de quienes lo practicaban, por el placer de sentir que como personas estaban enriqueciéndose...Y ahí empecé a darme cuenta –esto está en mi último libro- que el tronco inicial de la danza, se había abierto en tres fuertes ramas: artística, terapéutica y educativa. Entonces un buen día, dije: yo tengo que hacer aparecer de nuevo la palabra “danza”. “Volver a la danza” como lo titulaste en el primer número de Kiné. Empecé a llamar a nuestra línea: “expresión corporal danza”. Y no es lo mismo que hacer juegos de expresión corporal en jardín de infantes o en una clase de música o en un consultorio o en una clase de música o en un consultorio o en una clase de teatro: no es lo mismo que jerarquizar un lenguaje en sí mismo que es la danza, y que todavía eso me parece muy importante.”* Entrevista de Julia Pomiés y Elina Matoso: “Caminos: Patricia Stokoe” en Kiné, la revista de lo corporal, Año 1, N° 3, Agosto-Setiembre 1992. Buenos Aires. Pág. 14

*“Este panorama, rico y complejo del campo del movimiento corporal actualmente vigente en Argentina, es fuente generadora de gran riqueza como también de confusiones. Pues no es suficiente hoy decir: “yo hago Expresión Corporal” si no se define a la vez de qué fuente proviene y en qué área se inserta.* Patricia Stokoe en Kalmar, D.(2005:133).

*“Con el nombre Expresión Corporal, en la actualidad, se menciona en forma difusa a todo tipo de trabajo que implique al cuerpo y su capacidad expresiva en forma lisa y llana. De este modo muchos psicólogos, psicoanalistas no ortodoxos, terapeutas alternativos, coordinadores grupales, profesores de teatro o plástica, docentes de nivel inicial y de educación física, cada vez que incluyen en su propuesta una actividad corporal ligada a lo lúdico o expresivo, (...) creen, que hacen “Expresión Corporal”.(...) Así mismo en el ámbito de la Danza, en sus formas más contemporáneas, cuando se destina un espacio para la improvisación y el desarrollo creativo, o en el ámbito de las riquísimas exploraciones teatrales o escénicas, se mira a la Expresión Corporal como un recurso menor asimilable a otras búsquedas sin necesidad*

*de una formación profesional rigurosa en la especificidad.”<sup>4</sup> Guido, R.(2010: 11)*

Actualmente Guido, R. (2010) refiere a lo mismo que reconoce Stokoe, P. en el año 1992 en lo relativo a las consecuencias de nominar a una concepción particular de la Danza, Expresión Corporal. Tal como se observa en los planteos de los fragmentos seleccionados esta nominación genera la inclusión de prácticas diversas llamándolas Expresión Corporal por el hecho de comprometer “lo expresivo” y “lo corporal”.

### **2.1.2. La Expresión Corporal entendida como una dimensión de las posibilidades expresivas cotidianas del ser humano.**

El niño se expresa cotidianamente con su cuerpo pero resulta diferente pensar en la Expresión Corporal, en la Danza.

En algunas propuestas (Jaritonsky, 1999-2001) reconoce como punto de partida el tomar los movimientos tal como suceden en la vida cotidiana para luego transformarlos en parte del repertorio de movimientos creativos-expresivos del niño, en particular cuando se piensa en niños pequeños. En relación con la exploración de los movimientos cotidianos afirma:

*“La intención es aprovechar los saberes de los niños(...) Este anclaje , este punto de partida, es fundamental porque permite al docente abordar un movimiento cotidiano y familiar e ir complejizándolo, cambiando la manera de realizarlo(...) La intención es dotar al movimiento cotidiano de otros significados(...)”* (Jaritonsky ,2000:165-170)

Otras propuestas (Porstein, 2004) incluyen como parte de la Expresión Corporal en los primeros años, actividades que atienden solo a aspectos de los movimientos cotidianos, ejercicios para el desarrollo corporal y motor. Cuando propone experiencias para trabajar el tono y la emoción afirma:

*“En este itinerario de actividades se prioriza la percepción que el bebé puede ir haciendo de su propio cuerpo a través de los contrastes tónico-emocionales (...) Veamos algunas posibles actividades(...) El aprieta dedos (...) El sube y baja(...) Sectorizando partes del cuerpo(...)”* Porstein, A. (2004:39-43)

Habría que preguntarse quizá sobre la diferencia respecto de la intencionalidad del adulto que interactúa con bebé y niño acerca de “hacia donde” apunta con sus intervenciones y modos de interactuar con el niño: si es hacia el inicio de experiencias estéticas vinculadas con el lenguaje de la danza o hacia el afianzamiento de formas básicas de movimiento que suceden como resultado de un enriquecido desarrollo motor y corporal.

Frente a la dificultad que se observa para diferenciar la Expresión Corporal de otras propuestas que trabajan “lo corporal”. (Harf, R.Kalmar, D. Wiskitski, J.;1998; Kalmar, D

---

<sup>4</sup> Guido, R.(2010: 11); Cuerpo, Arte y Percepción. Buenos Aires: Instituto Universitario del Arte.

2005) proponen distinguir entre la expresión corporal cotidiana a la que escriben “con letra minúscula” y la Expresión Corporal como lenguaje artístico-expresivo que refiere a una perspectiva particular de la Danza, Danza libre, danza para todos, a la que proponen escribir “con mayúscula” para diferenciarlas con el objetivo de no incluir todas las manifestaciones corporales como parte de la Danza propia de la Expresión Corporal.

*“Llamamos expresión corporal (con minúscula), a toda forma de expresión espontánea o cotidiana que traduce el dinamismo de nuestra presencia en el mundo y cobra forma personal en nuestra particular inserción socio-histórica y cultural. (...) Cuando la expresión corporal cotidiana se convierte en una actividad organizada, con su propia autonomía en su sentido más amplio, la llamamos Expresión Corporal (con mayúscula) Kalmar, D.(2005:26).*

En las propuestas de actividades incluidas en el texto “Arte desde la Cuna” en el apartado Expresión Corporal (Porstein, 2004) se incluyen experiencias para trabajar el tono y la emoción (que ya hemos citado en párrafos anteriores) y experiencias desde la danza con el adulto, para trabajar la propia danza del niño. Ambos tipos de experiencias forman parte de la propuesta de Expresión Corporal para niños pequeños. Quizá podríamos interpretar que la perspectiva de A. M. Porstein incluye bajo el campo de la Expresión Corporal ambas acepciones señaladas por Kalmar y Harf.

### **2.1.3. El cuerpo, lo corporal se constituye en objeto de estudio y reflexión de diversos campos disciplinares.**

La Expresión Corporal, suele ser entendida como una experiencia vinculada con la Psicomotricidad, la Educación Física y el desarrollo corporal en tanto disciplinas que estudian el cuerpo y sus manifestaciones.

Tal como ya se ha señalado, son varios los campos teóricos que abordan el estudio, reflexión y posibles propuestas de actividades para el desarrollo corporal del niño (Educación Física, Psicomotricidad, desarrollo motor y corporal desde perspectiva evolutiva). A veces se incluyen muchas de estas propuestas como parte de la Expresión Corporal respondiendo a una perspectiva amplia e inclusiva que reúne bajo la misma denominación todas las actividades que comprometen lo corporal a diferencia de otras perspectivas que sin excluir la presencia e importancia de algunas propuestas proponen delimitar y señalar el propósito central de la Expresión Corporal vinculado con la Educación Estética, Artístico-Expresiva.

En el texto “Cuerpo, Juego y Movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal” Porstein, A.M., Oddo, R. Larrigaudiere, D. Bird, J. Pitluk, L. (2009) señalan las relaciones entre diferentes áreas o campos disciplinares que se ocupan del cuerpo y sus manifestaciones cotidianas, expresivas, y/o artísticas. Tal es el caso de vincular y establecer relaciones, aspectos comunes y diferentes entre Educación Física, Expresión Corporal, Psicomotricidad, Desarrollo motor, desarrollo corporal, entre otros campos. Se incluyen conceptualizaciones provenientes de diferentes tradiciones teóricas, campos disciplinares muy diversos que surgen con propósitos particulares quedando

reunidos como aportes de interés, en un texto al que acuden los docentes en la búsqueda de propuestas para los niños.

*“Los autores abordan, con expertaza y claridad, las especificidades de la Educación Física y la Expresión Corporal, y sus espacios de encuentro. Complementan este importante desarrollo con los aportes del Enfoque Psicomotor y especialmente con los necesarios aportes de la educación psico-socio motriz al Jardín Maternal, que prioriza la alternancia de momentos de juego “espontáneo” autónomo de los niños, con las “propuestas lúdicas” planificadas por el docente, y la construcción de “espacios lúdicos” seguros, continentales y desafiantes.(...) ”* (Pitluk,L. 2009:12) <sup>5</sup>

*“Los tres conceptos (cuerpo, movimiento y juego) tienen algo en común: los niños se expresan y comunican a través de ellos. (...) el cuerpo de cada niño no puede ser mirado solo como una realidad objetiva, sino desde una mirada amplia, multidimensional, psico y sociomotriz (...)”* Porstein, A. M. 2009:21)

En este caso la Expresión Corporal se constituye en un aporte más, en una oportunidad entre otros, para favorecer el desarrollo de la expresividad y comunicación de los niños.

#### **2.1.4. La Expresión Corporal entendida como Danza forma parte de las propuestas centradas en la enseñanza de los Lenguaje Artístico-Expresivo y la Educación Estética.**

En el campo de la Expresión Corporal se reconoce un grupo de autores que se posicionan en la comprensión de la Expresión Corporal entendida como una forma particular de la Danza, con diferentes matices, veamos algunas definiciones:

*“La Expresión Corporal es danza, Bailar es uno de los potenciales y de las necesidades del ser humano.(...) . Queremos que a la vez desarrollen “su” danza, esta forma de “decir” algo muy personal con su cuerpo en movimiento y en quietud (...)”* (P.Stokoe, 1986)

*“(...) la Expresión Corporal se define como la Danza de cada persona, según su propia manera de ser, de moverse, crear y decir son su cuerpo.”* (Harf, R. Kalmar ,D. Wiskitski, J.;1998)

*Patricia Stokoe define a la Expresión Corporal como una manera de pensar la danza y sus propósitos, desde un lugar más personal y creativo, a la vez con el derecho innegable de toda persona de poder bailar y expresarse. (Jaritonsky, P. 2001)*

---

<sup>5</sup> Pitluk, L. (2009) Prologo del texto Porstein, A. M (2009) Cuerpo , juego y movimiento en el Nivel Inicial Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal. Ed .Homo-Sapiens. Bs. As.

*“La Expresión Corporal/danza tiene como objeto que cada intérprete encuentre su propia forma de moverse y que su bagaje de movimiento sea cada vez mayor y más diverso. La intención es que la persona amplíe su repertorio en el convencimiento de que una mayor ductilidad de movimiento puede funcionar como disparador para una mayor creatividad en todos los aspectos de la vida. ( Barnes, M. F. 2003-2004)*

*Una de las posturas que explica la esencia de la Expresión Corporal, es la creada por Patricia Stokoe. Esta línea tiende a que cada persona encuentre su propia danza.” (Origlio, F Barnes, F. 2004)*

*“La Expresión Corporal es una concepción de la danza que se orienta hacia todas aquellas personas que desean cultivar el gozo de bailar. (...) Patricia Stokoe bautizo en Argentina esta particular concepción de “Danza libre” o Danza creativa al alcance de todos. (...) Es una práctica con una metodología tendiente hacia el logro de una mayor riqueza del lenguaje corporal y expresivo, y a la construcción de códigos que estimulen el encuentro de una persona con otra. (...) Es un lenguaje, es actividad, es artística, es danza.” (Kalmar, D. 2005)*

*“La Expresión Corporal es una tarea artístico-educativa que propone el reencuentro intencional de la persona con su cuerpo para que pueda percibir y organizar sus sensaciones, ideas e imágenes en aras de comunicarlas a través de su danza.” (Porstein, A. M ,2009)*

*“La Expresión Corporal pertenece al campo de la Danza, porque básicamente el movimiento del cuerpo-voz y sonido en esta práctica sigue siendo el elemento de expresión y comunicación”. (Penchansky, M. 2009:13)*

*“Expresión Corporal como una técnica para todos los que quieren buscar en el aprendizaje de la danza el placer del movimiento como forma de expresión, creación y comunicación a través de la improvisación. Esto es, a través de un estilo de danza que privilegia la espontaneidad y la autenticidad del movimiento (Penchansky, M. 2009:31)*

### **2.1.5. La Expresión Corporal constituye un área curricular en la que se prescribe qué y cómo enseñar a los niños pequeños.**

La Expresión Corporal como lenguaje artístico-expresivo forma parte del Diseño Curricular de la Educación Inicial del GCBA desde 1989 (año en que aparece formalmente como un Área Curricular por primera vez en el diseño del Nivel Inicial) Esto pone de manifiesto que es un campo de conocimientos y experiencias muy nuevo. Así lo confirman algunos autores.

*“La Expresión Corporal es una de las disciplinas más jóvenes en el ámbito de la educación. Cuenta con su propia especificidad y contenidos particulares” (Origlio, F Barnes, F. 2004)*



En los diseños actuales CABA (2000) se mantiene como un área curricular formando parte de las propuestas para niños de 4 y 5 años del Eje de Experiencias para la Comunicación y la Expresión. En el Diseño para niños de 2 y 3 años se propone como “Bailar” dentro del Eje de Experiencias para la Expresión y la Comunicación. En el Diseño para niños de 45 días a 2 años no se incluye como lenguaje artístico-expresivo. P. Jaritonsky, autora de los diseños curriculares del GCBA, afirma que:

*“La expresión corporal a estas edades se propone vincular a los niños con esta forma particular de la danza para que descubran el gusto y el placer por el movimiento creativo como un medio de comunicación y para, simultáneamente, aprender a apreciar como espectadores del hecho artístico las diversas manifestaciones de la danza.(...) “La intención es lograr que los niños se puedan expresar corporalmente de otros modos diferentes de los que utilizan en su repertorio cotidiano. (...) llevarlos hacia el paulatino descubrimiento de movimientos expresivos más personales, que estimulen la receptividad y la sensibilidad (...) que puedan explorar de manera placentera y divertida distintas acciones corporales” (Jaritonsky, P 2000).*

*(...)La Expresión Corporal en este nivel (el Nivel Inicial) establece una manera de comunicar a través del movimiento: estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones. Este lenguaje se propone desarrollar capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad.*

*Se trata de vincular a los niños / as a través del lenguaje corporal para que descubran el gusto y el placer por el movimiento expresivo. Lo que se transmite por medio del movimiento necesita de la persona misma, y este acto se encuentra entonces en el cuerpo y espíritu de quien lo realiza. A su vez, la conexión de quien baila con sus imágenes y sensaciones produce un texto particular, que cobra sentido en un contexto comunicacional. En la expresión corporal el producto, “lo que se baila” cobra existencia durante su ejecución.*

*(...)La Expresión Corporal entendida de esta forma en el ámbito educativo, no buscará formar bailarines, sino personas que bailen sus propias danzas, con placer y disfrute por esa producción. (Jaritonsky, 2000)*

M.Penchansky (2009) tomando las ideas de Patricia Stokoe (creadora de la Expresión Corporal en la Argentina) confirman lo expresado por P. Jaritonsky en el Diseño curricular cuando afirmar:

*“La Expresión Corporal por sus objetivos democratizantes, es decir tanto por la aspiración a que el aprendizaje del arte del movimiento estuviera al alcance de todos los chicos y no sólo de aquellos considerados especialmente dotados para ello, como la de estar incluida en la actividad cotidiana de los jardines estatales y no únicamente en algunos espacios privados, logró un apoyo particular en el ámbito educativo que fue desde sus comienzos reconocida y promovida por los que también en ese ámbito bregaban por la democratización de la enseñanza artística.” (Penchansky, M. op. cit:13)*

Presentaremos una síntesis de la propuesta de “qué” y “como” enseñar Expresión Corporal tal como se expresa en el diseño curricular CABA. (P Jaritonsky, P. 2000)

En el diseño de bebés y niños de 1 año no se incluye la expresión corporal, si el desarrollo corporal y motor cuando se proponen aspectos del aprendizaje a evaluar.(pag. 100) Se hace mención a la expresión gestual para la sala de bebés y a la expresión y comunicación no verbal para niños de 1 año.

A continuación se presentará la propuesta del Diseño de 2 y 3 años por referirse especialmente al trabajo con niños de Jardín Maternal.

La propuesta de **contenidos** se organiza en dos ejes en los que se reconocen algunos contenidos más específicos. .

- Exploración de los movimientos del cuerpo
  - Exploración de movimientos cotidianos
  - Exploración para alcanzar nuevas adquisiciones
  - Exploración del movimiento con los objetos
  - Exploración del movimiento en la interacción con los otros
  - El Movimiento para expresar y comunicar sentimientos, vivencias....
- Exploración del espacio<sup>6</sup>

En relación con las **formas de intervención docente** en el desarrollo de las actividades de Expresión Corporal. “El docente ha de preparar adecuadamente el ambiente. Es importante que los niños adquieran ciertas rutinas como descalzarse, aprender a escuchar diferentes músicas, trabajar sin hablar. Se ha de considerar la posibilidad de que se de un interjuego constante entre lo conocido y lo nuevo, lo conocido como “puentes para” acceder a lo nuevo. El docente ha de observar atentamente las acciones de los niños puede “tomar ideas de los niños” recuperando movimientos que considere ricos y socializarlos. También puede proponer movimientos para que los niños imiten. El docente ha de crear un clima de seguridad física y afectiva.”<sup>7</sup>

En relación con las **Consignas** “Hay consignas que sólo se verbalizan, otras que se “muestran” corporalmente, otras que no dicen ni muestran qué movimientos realizar, es cuando aparece otro recurso, que invita por sí solo a la acción corporal, por ejemplo la presencia de objetos, también la consigna puede estar implícita en una música que se escucha.”<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Es importante ver su vinculación con los bloques para 4 y 5 años.

–La exploración del movimiento expresivo en el espacio y en el tiempo.

–La producción de mensajes

<sup>7</sup> Jaritonsky, P. (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. GCBA. Dirección de Curriculum

<sup>8</sup> Jaritonsky, P (2000) A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión corporal en el nivel inicial en Malajovich (comp.) Recorridos didácticos en la educación inicial Paidós. Bs. As.

En relación con los **Recursos (Los objetos)** “Cuando se trata de exploración con los objetos, el énfasis está puesto en las maneras de relación con éstos que consigan despertar en los niños su acción corporal. No interesa únicamente la exploración de material por el material en sí...” “se trata de transitar de la acción con los objetos a la acción con el propio cuerpo...” Lo mismo ocurre con “**los estímulos sonoros**”. “Es importante que la música opere como disparador de situaciones de movimiento y no como música de fondo.”<sup>9</sup>

En relación con los procesos muy presentes en los modos de enseñar vinculados con la “**Imitación, repetición, improvisación**” P. Jaritonsky afirma: “Los niños en estas edades aprenden también desde la copia, imitan los gestos de los adultos y les gusta reproducirlos. Proponer modelos para imitar pero...considerar que “la adquisición del lenguaje expresivo no se logra por repetir modelos externos. En la intención de “reproducir” fielmente los modelos se van perdiendo aspectos intrínsecos como sensibilidad, espontaneidad. Las diversas propuestas deben generar oportunidades para que los niños resuelvan en movimiento estimulados por el deseo de descubrir, conocer y utilizar cada vez mejor sus aptitudes expresivas.”<sup>10</sup>

Sintetizando vemos que en los diferentes escritos la Expresión Corporal aparece como:

1. Una nominación que incluye el conjunto de las experiencias y propuestas vinculadas con lo corporal
2. Una dimensión de las posibilidades expresivas cotidianas del ser humano desde que nace
3. Una experiencia vinculada con la Psicomotricidad, la Educación Física y el desarrollo corporal en tanto disciplinas que estudian el cuerpo y sus manifestaciones.
4. Uno de los Lenguajes Artístico-Expresivo que forma parte de la Educación Estética.
5. Un área curricular en la que se prescribe que y como enseñar a los niños pequeños.

Los diferentes aportes desde los diversos campos y especialistas ofrecen modos de comprender y abordar la Expresión Corporal que “entran” al ámbito educativo, a veces, sin reconocer las distinciones de las diferentes finalidades que cada una de estas perspectivas sostiene, propias de sus campos específicos de las que provienen.

Dado que en todos los campos teóricos-disciplinarios, psicomotricidad, educación física, danza, entre otros, se compromete el cuerpo, lo corporal, parecería que todos estos planteos son formas de comprender o proponer el trabajo posible con la expresión corporal con los niños pequeños.

---

<sup>9</sup> Jaritonsky, P. (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. GCBA. Dirección de Currículum

<sup>10</sup> Ibidem

Hasta aquí hemos presentado de forma sintética, de ningún modo exhaustiva, algunas conceptualizaciones; atendiendo a la diversidad de perspectivas; acerca de que se entiende por Expresión Corporal.

También como profesoras del espacio de las prácticas en institutos de formación docente de nivel inicial observamos que no se realizan en forma sistemáticas experiencias vinculadas con la danza en las salas de Jardín Maternal, pero si desarrollan propuestas que atienden al desarrollo corporal, al logro de adquisiciones motrices y los docentes lo vinculan con la expresión corporal, expresando a su vez que tienen dudas de tal relación.

¿Se puede enseñar Expresión Corporal en el Jardín Maternal? ¿Todas las experiencias vinculadas con las manifestaciones corporales forman parte de las propuestas de Expresión Corporal? ¿Cómo se aborda? Estas constituyen algunas de las preocupaciones e interrogantes expresadas por docentes de jardines maternos y por estudiantes y residentes respecto al lugar de la expresión corporal en el jardín maternal.

En el marco de este “clima de ideas” basto —que da cuenta de lo aún “vaporoso de la circunscripción de este lenguaje y más aún en sus inicios en el espacio del jardín maternal—, de las propuestas que se desarrollan en los jardines, de nuestras observaciones y reflexiones emergentes a partir de lo observado en el espacio de nuestras prácticas docentes, es que decidimos investigar:

**A - ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos de la Expresión Corporal, en el jardín maternal?**

- a.1. ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas a la Expresión Corporal, que se ofrecen a los bebés y niños pequeños?
- a.2. ¿Cuál es el lugar del adulto en las experiencias estéticas vinculadas a la Expresión Corporal?
- a.3. ¿Cómo transmiten los adultos a los niños el lenguaje de la Expresión Corporal?
- a.4. ¿Cómo potencia el adulto la entrada, exploración y juego del niño en el Lenguaje de la Expresión Corporal?

**B -¿Cómo conciben los adultos la enseñanza de la Expresión Corporal, en el jardín maternal?**

## 2.2. Respeto a la Enseñanza de la Música en el Jardín Maternal

Tal como planteamos en nuestro trabajo investigativo anterior (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2000) la preocupación por la necesidad de profundizar en cuestiones vinculadas a cómo acercar experiencias estéticas a niños de Jardín Maternal, se evidencia en el desarrollo de diferentes textos escritos por especialistas y en las prescripciones que tienen lugar en los diseños curriculares para el Jardín Maternal de estos últimos veinte años.

Al hacer una revisión sobre los textos que están publicados y utilizan los docentes de los jardines maternos y profesores de música como fuente de consulta en el momento de planificar actividades de música, nos encontramos con diversas publicaciones que incluyen tanto teorizaciones como sugerencias para la práctica. Estos textos están escritos por especialistas de reconocida trayectoria en el campo de la educación musical.

Los trabajos que citaremos a continuación apelan a diferentes marcos teóricos y parten de diferentes concepciones acerca de la enseñanza de la música, presentando propuestas de actividades con características particulares en cada caso.

Más allá de estas diferencias todos los autores coinciden en que la música es una disciplina que se enseña en el Jardín Maternal y que requiere de un trabajo intencional y sistemático por parte de los docentes. En este sentido adhieren a una posición no innatista, es decir que las competencias musicales de los niños no surgen como cualidades innatas sino como resultado de experiencias reiteradas y de un ambiente rico y estimulante desde los primeros años (incluso algunos de ellos plantean que esto se debe dar desde antes del nacimiento).

Citaremos como primer libro publicado el de **Daniel Allaria Oriol (1994)**, *La Educación Musical en el Jardín Materno Infantil*<sup>11</sup>. El autor considera que “(..) la educación musical del niño, comienza ya en el período de gestación de la vida, por lo que se hace necesario ocuparnos de guiar este proceso desde los primeros días.”

También señala algunos aspectos del particular trabajo con los bebés: “Si no estamos muy atentos y esclarecidos en la respuesta que esperamos, (de los bebés) es posible que *se nos pase* de largo y valoremos equivocadamente al niño y a nuestra tarea.”<sup>12</sup> Es decir que el docente debe saber ante los diferentes sonidos, músicas y materiales sonoros que ofrezca a los niños, cuáles son los objetivos que se plantea y qué posibilidades de respuestas puede esperar.

En relación a las expresiones vocales de los bebés y la intervención del docente dice que “Debemos considerar elementos de trabajo muy valiosos los pequeños balbuceos y sonidos monosilábicos que emiten los bebés. Estos, con un mínimo de creatividad que aporte el docente, se pueden transformar en verdaderas canciones, que podremos reiterar innumerables veces, favoreciendo la articulación de los sonidos.”<sup>13</sup>

Además señala la importancia de la expresividad y la emoción en todo lo que haga el docente con la música en estas edades.

---

<sup>11</sup> Allaria Oriol, D. (1994) “*La educación musical en el jardín materno infantil*” Editorial Guadalupe. Buenos Aires.

<sup>12</sup> *Ibidem* Pag 13

<sup>13</sup> Allaria Oriol, D. (1994) “*La educación musical en el jardín materno infantil*” Editorial Guadalupe. Buenos Aires Pag 16

En su libro también comparte crónicas de clases en salas desde bebés hasta preescolar y un repertorio de canciones con propuestas de actividades para cada edad.

**Fabrizio Origlio (1994, 1999, 2004, 2011)** en diversas publicaciones<sup>14</sup> destinadas tanto a docentes de sala como del área de música (y a veces también a padres) presenta secuencias de actividades con propuestas diferenciadas para bebés, deambuladores y sala de dos años, acompañadas de algunas teorizaciones que las fundamentan.

Para los bebés propone la inclusión de la música en actividades de crianza y actividades musicales propiamente dichas. En éstas últimas plantea tres ejes:

- Actividades de exploración sonora musical con objetos
- Actividades musicales sobre el cuerpo (andamiaje del ritmo musical)
- Actividades de audición sonora musical.

Para la sala de un año propone como contenidos musicales:

- Los objetos y sus características sonoras
- Repertorio de canciones
- El ritmo
- La audición musical.

En el caso de la sala de dos años señala como bloques de contenidos:

- Los diferentes entornos sonoros: los objetos y sus timbres
- Los instrumentos musicales:
- La audición musical
- El ritmo
- La velocidad
- Las canciones

Aclara que las estrategias de enseñanza sugeridas no deben llevarse a cabo apurando ni hiperestimulando, y que es preciso respetar las características de cada niño.

El autor incluye en sus publicaciones repertorio de canciones para que los niños se apropien y orienta a los docentes acerca de cómo indagar acerca de las conductas musicales de los niños y sus familias, para rescatar dicha información como punto de partida para el trabajo en las salas. En tal sentido propone rescatar los conocimientos sonoros musicales propios en la historia de cada bebé.

Expresa que su propuesta surge “(...)buscando involucrar en un todo complejo los aportes de investigaciones psicológicas cognitivas, los problemas de la práctica de la enseñanza y las particularidades de la disciplina música y sus contenidos.”<sup>15</sup>

Adhiere a estas palabras de Carretero: “Habría que considerar que las teorías psicológicas no pueden adaptarse sin más a las prácticas educativas. Necesitamos unas

---

<sup>14</sup> Origlio, F.(1999) *Los bebés y la música*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.  
Origlio, F., Pellizzari,G., Soldera,J. (2011) “*Rimas y canciones para el Jardín Maternal*” Puerto Creativo Ediciones.  
Origlio y otros “*Arte desde la cuna*” Nazhira equipo editorial Buenos Aires 2004

<sup>15</sup> Origlio, F.(1999) *Los bebés y la música*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Pag 14

teorías muy diversificadas, poco monolíticas y muy flexibles. No defendiendo el “todo vale”, sino la posibilidad de buscar para cada actividad educativa la teoría que tenga la mayor base empírica y que se adecue mas a los procesos cognitivos que se encuentran en los muy diversos aprendizajes cognitivos.”<sup>16</sup>

Fabricio Origlio (1999) agrega que: “(...) cuando hablamos de lo cognitivo en los saberes expresivos, no pensamos en una fragmentación con lo afectivo; por el contrario, existiría una “**transversalidad actitudinal**” en cuanto a estas disciplinas y los logros esperados en el Jardín Maternal, que podemos enunciar de la siguiente forma: La toma de contacto placentero “con el objeto música, plástica, cuerpo y/o palabra.”<sup>17</sup>

En sus publicaciones subraya la importancia de considerar el derecho de los niños a acceder a experiencias musicales: “La apropiación del conocimiento social y cultural es un derecho irrenunciable desde los primeros años de vida y la transmisión de esos conocimientos debe ser realizada con cuidado y profesionalismo”<sup>18</sup>

El libro de **Alejandro Simonovich (2001)** “*La Educación Musical al alcance de todos*”<sup>19</sup> si bien se trata de una trabajo que no focaliza en el Jardín Maternal, orienta acerca de las actividades que los docentes de sala podrían llegar a implementar.

Incluye diferentes tipos de actividades y observaciones de las cuales transcribiremos sólo algunas:

- Canto de la maestra  
“Debe interpretar las canciones cuidando la expresión, actuándolas”  
“El repertorio no debe abarcar únicamente canciones “infantiles” “
- Canto de los chicos  
“Se los debe invitar a cantar aunque sin preocuparse si no lo hacen”
- Audición  
“Casi no debe haber música del género infantil en el repertorio a escuchar”  
“Se debe mencionar título y autor”  
“No se debe interrumpir la audición ni interferirla de manera alguna”
- Canción de cuna  
“Debe cantarla siempre las maestra”
- Juegos de movimientos  
“Se incluyen en este tipo los juegos de manos y los juegos de monigote.

---

<sup>16</sup> Carretero, Mario, entrevistado en Revista Novedades Educativas, año,6 N°43 en Origlio, F.(1999) *Los bebés y la música*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Pag 14

<sup>17</sup> Origlio, F.(1999) *Los bebés y la música*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Pag 18

<sup>18</sup> Origlio, F.(1999) *Los bebés y la música*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Pag 14

<sup>19</sup> Simonovich,A. (2001) “*La Educación Musical al alcance de todos*” Edición del autor. Buenos Aires pag 106 y 107

“Pueden realizarse cantando o con música grabada”

- Baile  
“Puede ser libre o imitado con o sin desplazamiento”
- Exploración sonora  
“Debe haber suficientes condiciones de silencio y no interferencia”

**Judith Akoschky (2008)** sistematiza su propuesta de enseñanza de la música para la educación infantil en el 2º capítulo del libro *La música en la escuela infantil (0 – 6)*<sup>20</sup>

En la presentación del capítulo la autora define su concepción de enseñanza afirmando que el objetivo fundamental en estas edades se vincula al *disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical*.

Además sostiene que “*Producir y apreciar*” constituyen los pilares sobre los que se irá construyendo la tarea. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal constituyen los medios de expresión con que cuentan los niños y niñas para la producción sonora y musical. La escucha sonora y musical pondrá en juego su atención y receptividad tanto en actividades de producción como en actividades específicas de audición y apreciación. La familiarización creciente con el repertorio de canciones, sonidos y músicas que se utilicen propiciará el reconocimiento, la discriminación y una progresiva y mayor capacidad de selección de acuerdo a sus gustos y preferencias.”<sup>21</sup>

La autora considera que en los bebés y niños hasta los tres años, “la exploración, la imitación y el juego se constituyen en herramientas procedimentales privilegiadas para poder establecer un equilibrio entre las acciones e iniciativas autónomas de los niños y niñas y las programaciones, propuestas y decisiones oportunas de sus maestros y maestras.”

En el libro plantea orientaciones referidas a la planificación de la enseñanza de la música de 0 a 6 años incluyendo sugerencias para distintos aspectos metodológicos tales como relación entre actividades y contenidos, espacio, tiempo, conformación grupal, recursos y diseño de actividades.

Aporta además en la franja etárea de 0 a 3 años un listado de contenidos para los siguientes bloques:

El sonido y la música

El sonido

- Los rasgos distintivos: altura, intensidad, timbre, duración, textura.
- La cualidad espacial del sonido: localización de la fuente.
- Los sonidos del entorno natural y social.

La música

- El ritmo: pulsación, ritmo libre.

---

<sup>20</sup> Akoschky J. y otros (2008) *La música en la escuela infantil (0 – 6)* Barcelona. Editorial Grao

<sup>21</sup> Akoschky J. y otros (2008) *La música en la escuela infantil (0 – 6)* pág. 39 Barcelona. Editorial Grao



- La melodía: movimiento melódico
- La forma: comienzo y final.
- La velocidad: “tempo” y variaciones
- La dinámica: matices, variaciones.
- Carácter: el todo en conjunto.

#### Escucha sonora y musical

- La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas en vivo y en grabaciones.
- La localización de la fuente sonora fija y móvil.
- La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus cantos, sus sonidos.
- El reconocimiento paulatino de un repertorio de sonidos, canciones y de músicas de diferente carácter, género y estilo.
- La elección de acuerdo con gustos y preferencias.

#### La voz y el canto

- La exploración de sonidos con la voz.
- El conocimiento de voces diferentes: sus maestras y maestros, sus compañeros y compañeras.
- La imitación de algunos sonidos del entorno natural y social.
- El avance en el canto individual e inicio del canto conjunto.
- La elección de canciones: gustos y preferencias.
- El cuidado de su voz.

#### Los instrumentos

- La exploración sonora de materiales y objetos cotidianos, de juguetes sonoros y de instrumentos sencillos de percusión.
- El avance en el uso de diferentes modos de acción para producir sonidos.
- El paulatino avance en la ejecución individual y conjunta.
- La adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de canciones y músicas.
- La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.
- El cuidado de los instrumentos.

**Silvia Malbrán e Inés Regla (2000)** son autoras del trabajo *“Sonidos para los sentidos. Experiencias integrales de educación musical con niños de 6 a 26 meses”*.<sup>22</sup> Esta

---

<sup>22</sup> Malbrán,S. y otros (2000) *“Sonidos para los sentidos”*.Experiencias integrales de Educación Musical con niños de seis a veintiséis meses. Secretaría de extensión y Vinculación con el Medio Productivo. UNLP

publicación surge como producto de la puesta en marcha de un proyecto de extensión universitaria implementado en el Jardín Maternal de la Universidad Nacional de La Plata destinado a la capacitación docente. El mismo fue llevado a cabo por las educadoras musicales Inés Regla, Eleonora García Malbrán y Marina Sauber. El texto recupera y analiza su diseño e implementación, incluyendo además el relato de algunas experiencias y comentarios de las maestras participantes.

En el mencionado proyecto se han tomado algunas estrategias del MIEC (Regla 1985) Modelo de interacción con estímulos Concordantes. Este modelo plantea “(...) *la intervención planificada de estímulos sonoros y musicales en concordancia con vivencias visuales, táctiles, auditivas y kinestésicas. Las experiencias conjugan “estímulos concordantes” entendidos como disparadores integrales de diferentes canales de comunicación los que operan a favor del desarrollo perceptivo, cognitivo y psicomotor. El MIEC ha sido diseñado para edades comprendidas entre los 3 y 24 meses*” (Regla 1985)<sup>23</sup>

Las autoras distinguen entre hacer música para los bebés y hacer música con los bebés, en tanto hacer música con los bebés supone un niño activo, preparado para recibir y actuar. Sostienen que en su trabajo con los niños buscan “*Propiciar experiencias con estímulos concordantes es propiciar experiencias integrales de educación de los sentidos. Los estímulos no difieren en virtud de sus propiedades físicas “aisladas” sino en la conjunción que ofrecen a la percepción (Bregman, 1990:496). En esta propuesta la conjunción en las señales para los sentidos remite a una visión amplia de la sensorialidad para con el mundo físico. Se trata de Experiencias Integrales de Educación Musical concebidas como un despertar sensible hacia la realidad que los rodea, promoviendo una percepción ampliada del mundo exterior mas que el aprendizaje de contenidos musicales específicos.*”<sup>24</sup>

Las autoras señalan algunos denominadores comunes de la actividad musical en estas edades a modo de diez pistas:

1. Adhesión y atención van de la mano
2. La participación implícita (encubierta) es tan importante como la explícita
3. La aceptación se suscita
4. El contexto físico forma parte de la programación del ambiente
5. El desarrollo de la experiencia es una puesta en escena
6. Las rutinas ayudan a crear el “universo particular” de la música
7. EL cambio de actividad o de material es una estrategia clave para el sostén de la experiencia
8. Los recursos materiales requieren de un diseño con formato amigable.
9. Los atributos sonoros o musicales se presentan en pares opuestos y complementarios
10. Los recursos musicales permiten desarrollos versátiles.

---

<sup>23</sup> Regla, I. (1985) en Malbrán, S. y otros (2000) “*Sonidos para los sentidos*”. Experiencias integrales de Educación Musical con niños de seis a veintiséis meses. Secretaría de extensión y Vinculación con el Medio Productivo. UNLP pag 8

<sup>24</sup> Malbrán, S. y otros (2000) “*Sonidos para los sentidos*”. Experiencias integrales de Educación Musical con niños de seis a veintiséis meses. Secretaría de extensión y Vinculación con el Medio Productivo. UNLP Pag 7

En relación con los documentos curriculares citaremos el **Diseño Curricular para la Educación Inicial CABA, 2000** que aborda las prescripciones para estas edades en dos tomos:

1-Niños de 45 días a 2 años

2-Niños de 2 y 3 años

En el caso del primer tomo se incluyen contenidos y actividades diferenciadas para las dos primeras salas del Jardín Maternal.

Para la primera sección (45 días a 1 año) la música está incluida en el eje de Experiencias para la expresión y la comunicación donde se aborda la comunicación sonora y musical.

En la segunda sección (de 1 y 2 años) la música aparece en Experiencias para la expresión y la comunicación. En dicho apartado se hace referencia a la comunicación sonora y musical: audición y producción musical y sonora.

Para ambas secciones se señalan aspectos del desarrollo musical de los bebés y propuestas relacionadas con la producción sonora, la audición sonora y musical y se ofrecen sugerencias para el repertorio de canciones.

“Los sonido y la música constituyen una fuente riquísima de expresión y comunicación, de conexión e identificación cultural; comenzar la aventura de apropiación de este lenguaje es uno de los propósitos de la Educación Inicial. En el contexto escolar y de la mano de sus maestros los bebés de esta primera sección pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador cuyo objetivo será el disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical. En consecuencia, *hacer y escuchar* sonidos y músicas será el objetivo que tendrá a los niños y niñas de este ciclo como protagonistas, según sus características, posibilidades e intereses”.<sup>25</sup>

Este itinerario lúdico y sensibilizador que se propone para la primera sección se continúa en la segunda.

En el segundo tomo dedicado a niños de 2 años la música aparece como disciplina independiente.

Se señalan tres ejes de contenidos: Cantar, tocar y escuchar música

Algunas consideraciones que sintetizan la propuesta de trabajo en cada uno de los bloques de contenidos:

### **Cantar**

“A lo largo de estas edades los niños irán avanzando en su capacidad de cantar, para ampliar su repertorio de canciones, para compartir el canto con otros, y también para producir diferentes sonidos con su voz, para imitar sonidos del entorno, para conocer voces diferentes (...) para “inventar” sonidos con la voz e “improvisar canciones”.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Diseño curricular para el Nivel Inicial.(2000) *Niños de 45 a 2 años*. Capítulo “Comunicación sonora y musical” y “Comunicación sonora y musical: audición y producción musical”. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Pag 56

<sup>26</sup> Diseño curricular para el Nivel Inicial.(2000) *Niños de 2 y 3 años*. Capítulo “ Música. Cantar, tocar, escuchar...”Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Pag 189

### **“Tocar” instrumentos**

“A lo largo de estas secciones los niños tendrán la oportunidad de explorar materiales cotidianos e instrumentos musicales adecuados a sus posibilidades, de avanzar en su capacidad de producir sonidos mediante diferentes modos de acción, de acompañar con instrumentos sus canciones y músicas preferidas, de disfrutar de la ejecución individual y grupal, de sensibilizarse con la producción de sonidos con toda clase de instrumentos, de aprender a cuidarlos.”<sup>27</sup>

### **Escuchar música**

“(…) los niños irán aumentando su capacidad de escucha atenta por períodos de mayor duración; podrán reconocer un número creciente de canciones y de músicas diversas en cuanto al carácter, el género y el estilo; sabrán que existen “otros” estilos de canto, propios y de diferentes lugares; aprenderán a elegir sus músicas preferidas, las que los emocionan y les producen mayor disfrute.”<sup>28</sup>

Dado que es bastante reciente la aparición tanto de prescripciones curriculares como de textos que abordan la enseñanza de la música en las salas de Jardín Maternal (con propuestas que presentan diversidad de concepciones) nos interesa describir qué es lo que está pasando en algunas instituciones que se ocupan de la educación de los menores de tres años y que se proponen explícitamente el trabajo sistemático vinculado con lo estético-artístico, intentando responder las siguientes preguntas de investigación:

#### **A - ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del Lenguaje Musical en el jardín maternal?**

- a.1. ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas al lenguaje Musical y de la Expresión Corporal, que se ofrecen a los bebés y niños pequeños?
- a.2. ¿Cuál es el lugar del adulto en las experiencias estéticas vinculadas a la Música?
- a.3. ¿Cómo transmiten los adultos a los niños el lenguaje de la Música?
- a.4. ¿Cómo potencia el adulto la entrada, exploración y juego del niño en el Lenguaje Musical?

#### **B -¿Cómo conciben los adultos la enseñanza del Lenguaje Musical, en el jardín maternal?**

---

<sup>27</sup> Diseño curricular para el Nivel Inicial.(2000) *Niños de 2 y 3 años*. Capítulo “ Música. Cantar, tocar,escuchar...”Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.Pag 193

<sup>28</sup> Diseño curricular para el Nivel Inicial.(2000) *Niños de 2 y 3 años*. Capítulo “ Música. Cantar, tocar,escuchar...”Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Pag 196

### 3. Encuadre teórico de punto de partida

Se parte de éste marco teórico, inicial, de punto de partida, cuya función es de orientación. Avanzado el proceso de investigación se hace necesario indagar en otros aportes conceptuales y a su vez revisar la pertinencia de algunos de las propuestas teóricas con las que se acuerda en un inicio pero luego se observa que no son convenientes para abordar el objeto de estudio focalizado en la enseñanza de la música y de la Expresión Corporal en el ámbito del Jardín Maternal.

Con respecto a la enseñanza de la música y la expresión corporal en estas edades Diseño Curricular para el Nivel Inicial (GCBA, 2000) propuesto para niños desde 45 días a 2 años se plantea un eje de experiencias centrado en la expresión y comunicación no verbal. Este incluye: Expresión y comunicación no verbal (desde la imitación de gestos y movimientos corporales hasta la representación de acciones cotidianas y la creación de nuevos movimientos), Comunicación sonora y musical: audición y producción musical y sonora. Esto pone de manifiesto la importancia de que estos lenguajes artístico-expresivos formen parte de las experiencias estéticas que se le ofrezcan a los niños menores de tres años. En lo propuesto para niños de 2 y 3 años Bailar, (explorar los movimientos del cuerpo, explorar el espacio) y Cantar, "tocar", escuchar música, constituyen bloques de contenidos a enseñar dentro del eje de la expresión y la comunicación.

Desde la música Judith Akoschky (2008) dice "la música (...) un momento oportuno para el canto....algunos instrumentos para tocar y acompañar...un tiempo y un lugar para escuchar...un espacio para bailar....para compartir...para aprender...para descubrir...para disfrutar" (Akoschky, 2008:39). En la propuesta de contenidos a enseñar de 0 a 3 años propone contenidos del sonido y la música, de la escucha sonora musical, de la voz y el canto, de los instrumentos, del movimiento corporal y aclara que "(...)música y movimiento pueden trazar caminos muy cercanos y muchas veces complementarios. No obstante, es importante recordar que música y danza o expresión corporal son diferentes disciplinas con objetivos específicos, a veces en estrecha relación y, otras, con claras diferencias en cuanto a las metas fijadas"(Akoschky, 2008:87).

En relación a los aspectos afectivos que se enlazan con estos lenguajes artísticos, nos parece interesante señalar que la idea de Santarcángelo, (2005): "La voz nos pertenece y no hay bebé que escuche calificando de bella o no la voz de su mamá. La voz de la mamá que mece, que arrulla, que canta, la voz del papá que acuna con la nana que cantó a la panza, son voces deseadas, queridas, imprescindibles para impregnar la existencia con su manto de afectividad que cubre, protege, reasegura." (Santarcángelo, 2005:24)

Por otra parte en el primer año de vida los conceptos de entonamiento y afectos de vitalidad (de Daniel Stern), dan cuenta de una ejecución de conductas que expresan el carácter del sentimiento de un estado afectivo compartido entre adulto y bebé. Las formas de comunicación entre adulto - bebé toman la forma de alternancia (diálogo) y pueden adoptar

un modo de sincronía o de repetición - variación que evidencia la musicalidad de los comportamientos tempranos (Español y Shifres, 2003).

En relación con la complementariedad entre música y movimiento Posada Pilar (2000) expresa que "sonido, palabra y movimiento en el universo infantil" es decir tres cosas distintas y es decir la misma cosa. (...) Para el niño el sonido, la palabra y el movimiento están estrechamente entrelazados. El movimiento se hace sonido, el sonido se vuelve palabra, la palabra acompaña el movimiento (...). En todos estos juegos encontramos una fusión espontánea, natural, y de una riqueza excepcional, de los tres elementos que hemos venido considerando. A los juegos se puede ir para saber que quieren y necesitan los niños; se puede ir para encontrar en ellos la poética, la rítmica y la métrica que deben estar presentes para en toda creación dirigida a los niños. Los juegos nos enseñan simplicidad, gracia, economía de recursos, uso preciso de la repetición, ensamblaje justo de movimiento, palabra y melodía. Ellos nos pueden indicar, siempre y de manera permanentemente renovada, como hacer y qué hacer, para lograr desenredarnos en esta tarea inmensa de ser transmisores de un patrimonio cultural al que debemos estar agradecidos y de propiciar en los niños una actitud activa y creativa frente a la sociedad, el arte y la vida".

Desde el área de la expresión corporal Báez y otros (2007) al presentar Una propuesta de Expresión Corporal en la sala de niños de un año afirman que "A través de esta experiencia proponemos a los niños bailar con todo el cuerpo con el objetivo de acercarlos paulatinamente a movimientos más identificables con el código de la danza". Es decir, brindar momentos de exploración "para favorecer el encuentro con el lenguaje del movimiento expresivo, de modo que todos los niños tengan posibilidades de complejizar y ampliar sus experiencias proporcionando medios adecuados para la exploración sensitiva corporal."

Nos parece importante recordar que "(...) el primer lenguaje del ser humano es el corporal. Cuerpo nacido en otro cuerpo, de la unión de dos cuerpos, la existencia nos remite siempre a lo corporal. Risa, llanto, succión, movimiento, caricia, sostén, palabra, canto, son manifestaciones del cuerpo vivo." (Penchansky; 2006:14). Para esta autora "La unidad de lenguaje en la danza (concibiendo la palabra lenguaje en un sentido amplio) la constituyen los gestos y movimientos que efectúan e intercambian los bailarines -denominación que no usamos para designar profesionales sino a todos aquellos que bailan-, de allí que sea oportuno recordar los distintos significados atribuibles a la palabra movimiento, la que por una parte alude a desplazamiento y por otra a emoción".

## 4. Aspectos Metodológicos

Este apartado da cuenta de las decisiones metodológicas que se toman a lo largo del proceso de investigación, haciendo referencia en algunos casos al diseño inicial y los cambios desarrollados en el curso de la investigación misma.

Está organizado del siguiente modo:

- 4.1. Las decisiones epistemológicas según las tres dimensiones del proceso de investigación.
- 4.2. Algunos aspectos, componentes de la historia Natural

### 4.1. Decisiones epistemológicas según las tres dimensiones del proceso de investigación.

Esta investigación es concebida desde una visión tridimensional del proceso de investigación (Sirvent, 2007) conformada por las siguientes dimensiones:

- la dimensión epistemológica la cual *“se refiere a las decisiones que el investigador toma sobre los conceptos, categorías, cuestiones, con las cuales se construye el objeto de investigación”*.
- la dimensión de la estrategia general de investigación *“concerniente a las decisiones que el investigador debe tomar sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación”*
- la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica la cual refiere *“al conjunto de decisiones que el investigador toma en relación con la elección y aplicación de técnicas de obtención y análisis de la información empírica.”* (Sirvent, 2007: 8)

#### 4.1.1. Dimensión epistemológica del proceso de investigación:

De manera sintética se puede enunciar que **la temática** que aborda este estudio refiere a la enseñanza de los lenguajes artístico- expresivos en el ámbito del Jardín Maternal, específicamente expresión corporal y música; valorando la importancia de estudiar cómo se lleva a cabo y cómo se concibe la enseñanza de la expresión artística, específicamente música y expresión corporal, en escenarios naturales, recuperando las acciones y las voces de los docentes.

Se focaliza en el siguiente **objeto de estudio**:

## **Las acciones que asumen y las concepciones que poseen los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del Lenguaje musical y de la Expresión Corporal, en el jardín maternal**

En cuanto al **problema de investigación**, puede describirse a partir de las siguientes preguntas de investigación:

### **A - ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del Lenguaje Musical y de la Expresión Corporal, en el jardín maternal?**

- a.1. ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas a los Lenguajes: Musical y de la Expresión Corporal, que se ofrecen a los bebés y niños pequeños?
- a.2. ¿Cuál es el lugar del adulto en las experiencias estéticas vinculadas a la Música y la Expresión Corporal?
- a.3. ¿Cómo transmiten los adultos a los niños el lenguaje de la Música y de la Expresión Corporal?
- a.4. ¿Cómo potencia el adulto la entrada, exploración y juego del niño en el Lenguaje de la Expresión Corporal?

### **B -¿Cómo conciben los adultos la enseñanza del Lenguaje Musical y de la Expresión Corporal, en el jardín maternal?**

#### **Objetivo general:**

- Conocer cuáles son las concepciones y las acciones que despliegan los adultos en relación con la enseñanza del Lenguaje Musical y de la Expresión Corporal en el jardín maternal.

#### **Objetivos específicos:**

- Construir algunas teorizaciones sobre las diversas y posibles formas de enseñar el Lenguaje Musical y la Expresión Corporal a niños menores de tres años en jardines maternos.
- Ofrecer instancias participativas a los maestros y otros adultos involucrados que faciliten la reflexión en torno a la enseñanza de aspectos de lenguaje musical y de la danza-expresión corporal en el espacio educativo del que forman parte.

La **fuerza del problema** (origen del interés por lo que se decide investigar) de esta tesis es fundamentalmente *la experiencia práctica o personal* (Strauss y Corbin, 1991) ya que como docentes de los Institutos de Formación Docente de los Profesorados de Educación Inicial participamos de los procesos de construcción conjunta respecto de la Enseñanza para niños menores de 3 años, campo teórico en construcción. En nuestra experiencia como profesores de práctica al visitar jardines maternos observamos prácticas no tan claras respecto de cómo y que enseñar en relación con la Expresión Corporal y la Música a los niños menores de 3 años. En relación con la Música en algunos casos cuentan con Prof.



especial lo que da mayor conocimiento pero en general no hay tantas certezas sobre el trabajo con bebés y niños de 1 año.

Asimismo se reconocen otras fuentes del problema, vinculadas a ciertas experiencias de investigación anteriores, llevadas a cabo por algunos integrantes del equipo. Éstas permitieron construir categorías conceptuales relacionadas a las formas de enseñar en el jardín maternal<sup>29</sup>: (Soto, C y Violante, R., 2005). Durante el año 2009, es posible construir categorías conceptuales respecto a la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos, identificándose siete diferentes formas (tipos) de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los menores de tres años.<sup>30</sup>(Brant, Soto, Vasta, Violante, 2009).

Los *antecedentes* tanto sustantivos como metodológicos, son un aporte en la focalización del objeto como en la toma de decisiones metodológicas.

Se parte de un *marco teórico inicial*: Este es orientador para la definición del objeto problema. Luego, a partir del trabajo en terreno, es necesario recurrir a otros autores Allaria Oriol (1994) Simonovich (2001) Origlio (1994-1999-2004-2011) Akoschky (2008) Malbrán y Regla (2000), Pornstein, A.M. (2009) Penchansky, M (2009) Kalmar, D. (2005) Origlio, F. Porstein, A.M. Barnes, M.F. (2004) Calmels, D. (2009-2003-2001) Jaritonsky, P. (2000-2001) Harf, R. Kalmar, D. Wiskitski, J. (1998)) y revisar algunos presupuestos teóricos iniciales, que se consideran pertinentes pero insuficientes para analizar y comprender la “enseñanza” de la música y de la expresión corporal. (Ver algunos aspectos de la historia natural)

#### 4.1.2. Dimensión de la estrategia general:

Dado el objeto y los objetivos que persigue este proyecto, se opta por un *abordaje cualitativo*

El abordaje cualitativo adoptado, está sustentado en la tradición hermenéutica, sus principios básicos refieren a intentar capturar los significados y comprenderlos construyendo conceptos de segundo orden ya que el investigador también es un sujeto signifiante (doble hermenéutica). Se aspira a construir tramas de sentido compartidos por un grupo social. En esta construcción el investigador se implica, se introduce en la vida cotidiana y se establece una relación de internalidad con el objeto pero a su vez contemplativa del mismo (Sirvent, Rigal: 2008).

Este *tipo de diseño* implica un acercamiento a la inducción analítica buscando enfatizar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 2007). Se apunta a generar nuevos conceptos teóricos

---

<sup>29</sup> Soto; Violante (2005) Esta investigación permitió identificar, cinco formas de enseñar en el jardín maternal: la realización conjunta de acciones, la disponibilidad corporal, expresiones mutuas de afecto, el acompañamiento con la palabra y la construcción de escenarios

<sup>30</sup> Brant, Soto, Vasta, Violante, 2009. En esta investigación se identifican siete formas de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los menores de tres años: Ofrecer posibilidades de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar; enseñar técnicas que implican habilidades motrices; enseñar los elementos del lenguaje plástico visual; construir un ambiente estético; interacción adulto- niño y entre niño- niño; compartir emociones frente a experiencias estéticas, ofrecer actividad plástica para enseñar otra cosa. (Op. Cit.: 99)

y relaciones a partir de los hechos observados —situaciones observadas en salas de jardín maternal identificadas por las maestras como propuestas donde está presente la expresión corporal y/o la música y las conversaciones mantenidas con las docentes de las salas, directivos y especialistas — es decir, construir categorías conceptuales, que permitan interpretar los haceres y los decires respecto a la enseñanza de la expresión corporal y la música en el jardín maternal. La teoría existente es orientativa, se comienza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y el problema. Desde este modo de investigar es necesario sumergirse en el terreno e ir construyendo en un movimiento en espiral entre la teoría y la empiria, las categorías y propiedades teóricas (Sirvent, Rigal, 2008) buscando desarrollar un esquema conceptual, una teoría comprensiva. Se aspira a la "*comparabilidad y traducibilidad*" de los datos más que a la "*transferencia directa*" a grupos no investigados (Goetz y Le Compte, 1988).

El **universo** está compuesto por los docentes y directivos de instituciones del sistema educativo, específicamente de jardines maternos reconocidos de buena enseñanza en relación con los lenguajes artísticos- expresivos: música y expresión corporal.

Las **unidades de análisis** son cada uno de los docentes y directivos de instituciones del sistema educativo, específicamente de jardines maternos reconocidos de buena enseñanza en relación con los lenguajes artísticos- expresivos: música y expresión corporal.

La **selección de las unidades de análisis** se realiza a partir de un **muestreo intencional**, dado que este tipo de muestreo permite realizar *una primera selección de casos como punto de partida del trabajo en terreno* en base a criterios que se establecen de antemano. (Sirvent, 2007). El criterio por el cual se selecciona esta muestra remite a las instituciones que se consideran de buena enseñanza respecto a los lenguajes artísticos- expresivos: música y expresión corporal

El muestreo intencional, se lleva a cabo en cinco jardines maternos, públicos y privados, considerados de buena enseñanza. La muestra seleccionada consiste en cinco directivos y once docentes de salas maternas y cuatro entrevistas a maestros / talleristas (de expresión corporal o de música).

Posteriormente al **muestreo intencional**, se lleva a cabo un **muestreo teórico**. En este tipo de muestreo la *recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones"*, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss y Corbin, 2002: 219). Se decide ampliar la muestra, incluyéndose tres entrevistas en profundidad a especialistas de amplia trayectoria, dos que han llevado a cabo experiencias en el área de la música con niños pequeños y una de ellas especialista en la didáctica de la música en diferentes niveles.

### **4.1.3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica**

#### 4.1.3.1. Técnicas de obtención de la información empírica:

Con respecto a las *técnicas de obtención de la información empírica*, dada la naturaleza del objeto, de las preguntas que se le realizan y del interés que se persigue, descubrir las reglas del juego cotidianas y las intenciones significativas de las conductas bajo estudio, se aspira a hacer una *descripción densa* del objeto (Geertz, 1973). Para ello se utilizan distintas técnicas de obtención de la información empírica.

Una de las técnicas es la *observación*. Un *registro de observación escrito*. El mismo está constituido por un *tres columnas* (observables, impresiones y análisis) (Sirvent, 2007). En la columna de observables se incluye todo lo observado, las acciones de los maestros y de los niños, los desplazamientos, los gestos, las verbalizaciones, las acciones entre ellos y con los objetos. La columna de impresiones contiene las notas de comentarios e impresiones, Esto se traduce en la realización de 5 registros grupales, con la intención de capturar las acciones e intervenciones de los docentes.

Otra de las técnicas de obtención de información empírica es la entrevista. A través de ellas se apunta a lograr un clima de conversación, de confianza, buscando conocer cómo el entrevistado piensa la enseñanza de la expresión corporal y/ o de la música en los niños menores de tres años, en el espacio del jardín maternal.

#### 4.1.3.2. Técnicas de análisis de la información empírica:

La información obtenida a través de las observaciones y de las entrevistas, es objeto de un análisis interpretativo, espiralado e iterativo que sigue las pautas del ***Método Comparativo Constante***. (Glaser y Strauss, 1967) para la generación de teoría de base (Strauss y Corbin, 1991). Dentro de este método, el proceso de raciocinio combina análisis inductivo para la identificación de categorías emergentes y análisis deductivo para confirmarlas y proceder a su saturación (Huberman y Miles, 1994).

Se persigue con este método de análisis acceder a la construcción de categorías de un mayor nivel de abstracción, intentando establecer una red de relaciones entre ellas con la posibilidad de llegar a describir las formas de enseñanza de los lenguajes estético expresivos: la música y la Expresión Corporal en el jardín maternal a partir de los haceres y los decires de los docentes.

La necesidad de saturar las categorías teóricas que emergen de nuestros análisis iniciales nos orienta a ampliar la muestra inicial a través del *muestreo teórico* (Glaser y Strauss, 1967).

En este proceso el investigador tiene un rol de productor de teoría y la teoría un doble papel: es orientadora en la construcción del objeto de estudio y emergente de la confrontación con la realidad.

***Validación del proceso y de los resultados obtenidos:***

Respecto a la *validación de los datos* se realiza la *triangulación de datos* (Gallart, 1993), vertidos por los diferentes registros con el intento de reflejar las acciones y las concepciones de aquellos que participan de los espacios de observación y/o de entrevistas.

A su vez la *triangulación de instrumentos* (op. cit), de obtención de la información empírica —observación- entrevistas y análisis de información, permite alcanzar mayor sensibilidad teórica sobre los hechos estudiados.

A fin de ejercer un proceso sistemático de *vigilancia epistemológica* sobre el proceso de investigación, se realiza un registro reflexivo en el que se explicitan las razones de las decisiones asumidas a lo largo de todo el proceso: decisiones iniciales y procesuales de muestreo, emergencia de categorías y propiedades, construcción de los instrumentos de exposición de datos, redacción de las sucesivas versiones del informe final de la tesis. Todos estos aspectos, se desarrollan en la *Historia Natural de la investigación* (Sirvent, 1999).

Presentadas las decisiones correspondientes a la tridimensionalidad del proceso de investigación, a continuación se detalla la dialéctica del mismo, el entramado teórico-empírico a través de los momentos que se pueden identificar en este proceso de investigación.

## **4.2. Algunos aspectos, componentes de la historia Natural**

### **4.2.1. Un aspecto significativo: La resignificación del marco teórico inicial**

Inicialmente el equipo asume como parte de marco conceptual inicial las propuestas de Stern (1985) , Español (2003) y Posada Pilar(2000) y de este modo es desarrollado en el diseño inicial:

*“En el primer año de vida los conceptos de entonamiento y afectos de vitalidad (de Daniel Stern), dan cuenta de una ejecución de conductas que expresan el carácter del sentimiento de un estado afectivo compartido entre adulto y bebé. Las formas de comunicación entre adulto - bebé toman la forma de alternancia (diálogo) y pueden adoptar un modo de sincronía o de repetición - variación que evidencia la musicalidad de los comportamientos tempranos (Español y Shifres, 2003). En relación con la complementariedad entre música y movimiento Posada Pilar (2000) expresa que "sonido, palabra y movimiento en el universo infantil" es decir tres cosas distintas y es decir la misma cosa. (...) Para el niño el sonido, la palabra y el movimiento están estrechamente entrelazados. El movimiento se hace sonido, el sonido se vuelve palabra, la palabra acompaña el movimiento (...) En todos estos juegos encontramos una fusión espontánea, natural, y de una riqueza excepcional, de los tres elementos que hemos venido considerando”*

Luego de algunas idas a terreno; en las primeras reuniones en las que comenzamos a focalizarnos en el análisis del terreno, comenzamos a descubrir que aquella “mirada”

inicial, compartida con los autores, se remitía fundamentalmente a comprender estos procesos iniciales, en el bebé, desde una perspectiva psicológica o desde la psicología del desarrollo. Sin embargo con las primeras lecturas compartidas de algunos los registros de las observaciones y de algunas entrevistas, comenzamos a percibir que aquello que inicialmente concebíamos como “estrechamente entrelazado para el bebé” no estaba “junto” en las acciones ni en los decires de los maestros. Esto lleva al equipo a decidir analizar no conjuntamente las propuestas y perspectivas de la enseñanza de la música y de la expresión corporal. En algunos momentos del análisis las especialistas de música junto con otras integrantes del equipo analizan aquellos registros donde los docentes en las entrevistas refieren a la enseñanza de la música o los registros en que dicen invitarnos a observar una propuesta musical en las salas del jardín maternal; y del mismo modo se realiza el análisis de observaciones y entrevistas que refieren a la enseñanza de la expresión corporal con las especialistas en expresión corporal y otras integrantes del equipo. Asimismo se hace necesario recuperar algunas propuestas teóricas específicas referidas a la expresión corporal o a la música y su enseñanza.

### **6.3.1. El proceso de construcción del objeto**

El proceso de análisis comienza de manera colectiva todos analizamos los primeros registros y le colocamos códigos, lo más cercanos a la empiria, “hacemos expresión corporal cuando se trabaja con pañuelo, cintas, etc.” “Bailan cuando ponemos música” “hay que prestar atención a lo que surge como modo de intervención docente” “la EC se la reconoce en coreografías que acompaña canciones” “la música presente en la vida cotidiana del jardín: el saludo” “repertorio canciones para...dramatizar” “experiencias de escucha musical” “se enseña el canto y la afinación” luego acordamos nombrar del mismo modo algunas categorías recurrentes. Se consideró la necesidad de entrevistas algunos especialistas más por lo cuál se decidió volver a terreno. Posteriormente, el grupo se divide, algunas integrantes focalizan el análisis de los registros de expresión corporal y otros en los registros que refieren a la enseñanza de la música. En un ida y vuelta de la teoría a la empiria se llegan a categorías de un nivel de abstracción mayor, reubicándose algunas categorías como propiedades de las mismas: “Qué enseñar cuando se hace expresión corporal” “como enseñar” “relaciones entre música y expresión corporal” “Experiencias personales” “Con qué enseñar”. Posteriormente se comparan las categorías alcanzadas por ambos grupos, algunas son renombradas. En este momento se elaboran los memos de las categorías más significativas.

Surgen las siguientes categorías en relación con la Expresión Corporal:

- 1-Qué se entiende por expresión corporal y con que “haceres” se lo identifica
- 2-Para qué se propone enseñar Expresión Corporal
- 3-Biografía artístico-expresiva del enseñante
- 4-La expresión corporal en la propuesta institucional
- 6- Que enseñar. Los contenidos

- 5- Cómo y con qué enseñar. Estrategias, formas de enseñar y recursos.
- 6- Las diferentes respuesta de los niños.
- 7- Las relaciones entre propuestas Música y Expresión Corporal.

En relación con la Música:

- 1-Concepciones y valoraciones del docente en relación a la enseñanza de la música
- 2-El lugar de la música en la propuesta institucional
- 3-Qué se enseña vinculado a la música
- 4- Cómo enseñar vinculado a la música
- 5- Respuestas de los niños vinculadas con la música
- 6 -La música presente en la vida cotidiana del jardín
- 7- Cruce música – expresión corporal

Posteriormente se establecen relaciones entre ellas, entramándolas entre sí y logrando un salto de abstracción mayor que permite responder a las preguntas de la investigación construyéndose las “formas de enseñanza en la expresión corporal y en la música”:

-En relación a la subcategoría: Con qué se enseña Música

En esta subcategoría se analizan los diferentes materiales que aparecen en las actividades observadas y que hacen referencia los entrevistados. Surgen entonces:

- Instrumentos Convencionales -Objetos de la cultura producidos para hacer música
- Instrumentos no convencionales- Objetos cotidianos utilizados para hacer música
- Juguetes
- Personajes: Muñecos y títeres
- Elaboración de instrumentos a cargo de
  - Padres
  - Maestros

-En relación a ¿Cómo enseña Expresión Corporal a los niños pequeños?

Enseñan...

- Observando y habilitando espacios para darle lugar a lo que surge
- Proponiéndose como modelo a imitar
- Dando consignas verbales
- Dando consignas musicales. Poner música para bailar.
- Armandos escenarios

- Invitando a mirar
- Proponiendo bailar /moverse/desplazarse
- Promoviendo contacto corporal.
- Usando juegos tradicionales
- Anticipando y secuenciando la realización de las propuestas. Planificación.
- Trabajando con las familias
- Importancia de la repetición.

Avanzado el proceso de análisis hasta este punto, se decide volver a las categorías de análisis de las investigaciones anteriores: aquellas relacionadas a las formas de enseñar en el jardín maternal: la realización conjunta de acciones, la disponibilidad corporal, expresiones mutuas de afecto, el acompañamiento con la palabra y la construcción de escenarios (Soto, C y Violante, R., 2005). Y las que refieren a siete formas de enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en los menores de tres años: I) Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar II) Enseñar técnicas que implican habilidades motrices III) Enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual IV) Construir un Ambiente estético V) Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño VI) Compartir emociones frente a experiencias estéticas VII) Ofrecer actividad plástica como recurso para...enseñar otra cosa (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2009). Esto permitió enriquecer las categorías construidas en este proceso de investigación y a su vez dar cuenta de la fertilidad teórica de las categorías construidas con anterioridad.

# Segunda parte



## 7. RESULTADOS.

### 5.1. LAS CATEGORÍAS CONSTRUIDAS DURANTE EL PROCESO DE ANÁLISIS RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL JARDÍN MATERNAL

En este apartado se presentan los aportes sustantivos de este estudio, referentes a la expresión corporal y su enseñanza en el jardín maternal. La presentación del proceso de análisis, la trama de las categorías alcanzada se organiza del siguiente modo:

5.1.1-Concepciones y valoraciones del docente en relación con la Expresión Corporal.

5.1.1.1 Qué se entiende por expresión corporal y con que “haceres” se lo identifica

5.1.1.2. Para qué se propone enseñar Expresión Corporal.

5.1.1.3. Biografía artístico-expresiva del enseñante

5.1.2- La expresión corporal en la propuesta institucional

5.1.3- Qué enseñar, vinculado a la Expresión Corporal. Los contenidos

5.1.4- Cómo y con qué enseñar. Estrategias, formas de enseñar y recursos.

5.1.5- Las diferentes respuesta de los niños.

5.1.6- Las relaciones entre propuestas de Música y Expresión Corporal.

#### **5.1.1.-Concepciones y valoraciones del docente en relación con la Expresión Corporal.**

Se reconocen diferentes concepciones y valoraciones, a saber:

5.1.1.1. Qué se entiende por expresión corporal y con qué “haceres” se lo identifica

5.1.1.2. Para qué se propone enseñar Expresión Corporal.

5.1.1.3. Biografía artístico-expresiva del enseñante

##### **5.1.1.1. Qué se entiende por expresión corporal y con que “haceres” se lo identifica**

Al analizar las respuestas vinculadas con la definición de Expresión Corporal es posible identificar los siguientes aspectos a partir de las voces de los entrevistados:

- Algunas definiciones
- Diferentes nominaciones
- Conjunto de propuestas o actividades en las que se reconoce la Expresión Corporal.
- Lo que se reconoce como “no saber”

La **diferentes definiciones** de los entrevistados refieren a aspectos vinculados con experiencias corporales, por ejemplo: (...) *la expresión corporal tiene que ver más con una posibilidad de expresar a través de diferentes partes del cuerpo*”(Jardín E, entrevista 1-e) “(...)tiene que ver con ayudarlos a que empiecen a manejar más el eje....que empiecen a encontrar diferentes formas de moverse, tiene que ver más con su postura corporal por la edad” (Jardín D, entrevista 2-d) “(...) es cómo me expreso a través del cuerpo con algo que yo ya conozco. Tiene creatividad y una recreación con la música que acompaña” (Jardín B, entrevista 2-b)

Si atendemos a los aspectos que se ponen de manifiesto al plantear aproximaciones a lo que entienden por Expresión Corporal, es posible reconocer que el acento está puesto en trabajar el conocimiento del cuerpo y acompañar en las adquisiciones motrices propias de la edad.

Se observa que en ningún caso se hace mención al movimiento danzado/bailado aspecto central propuesto por las especialistas Perla Jaritonsky y Fernanda Barnes (2012). Reconocemos entonces una vacancia en estas definiciones, la falta de presencia, de la dimensión vinculada con el movimiento danzado, bailado, creativo, la dimensión expresiva del lenguaje corporal. Paradójicamente, esta dimensión ausente, constituye el rasgo central de la Expresión Corporal como actividad y lenguaje artístico-expresivo.

Las **diferentes nominaciones** que expresan los entrevistados para referirse a las actividades que proponen vinculadas con el trabajo con el cuerpo son: “actividades corporales”, “desarrollo motor”, “actividades de movimiento”. Veamos como lo expresan con sus palabras: “*lo tomamos como actividad corporal...sabemos que tiene que ver con expresión corporal pero nosotras lo ponemos en la planificación como actividades corporales...*” (Jardín D, entrevista 1-d) “Nosotras, no sé si es específicamente expresión corporal. Si, son **actividades de movimiento**. (Jardín A, entrevista 3-a), “(...) se trabaja mucho más todo lo que tiene que ver con la **habilidad motriz** y todo **lo que es motor (...)** (Jardín E, entrevista 1-e y 2-e) “(...), **Educación Corporal**, es para pensarlo, porque engloba todo (Educación Física y Expresión Corporal.)”(Jardín A, entrevista 1-a)

Cuando los docentes refieren a que trabajan lo corporal, llamando a ese grupo de *Actividades Corporales* ofrecen actividades para el conocimiento del propio cuerpo del niño que se encuentra en pleno desarrollo y construcción, estarían trabajando preponderantemente las dimensiones propia del desarrollo motor y todas sus adquisiciones.

Cuando incluyen situaciones que promueven el baile, a partir de estímulos musicales o espaciales particulares, habilitan un espacio para actividades que consideran más vinculadas con la Expresión Corporal.

En relación al **conjunto de propuestas o actividades en las que se reconoce la presencia de la expresión corporal** es posible notar que se la reconoce en:

- Coreografías, acompañamiento corporal, baile que sucede frente al estímulo musical, escenario sonoro, canción cantada.
- Propuestas de Movimientos diversos para imitar.

- Juegos de Crianza
- Ofertas de determinados espacios, escenarios
- Presencia de determinados materiales característicos

En todos los casos, antes de proponer y comentar que tipo de actividades ofrecen a los niños y como las nominan, suelen explicitar que no conocen bien el campo y la propuesta específica de la Expresión Corporal.

Como último aspecto vinculado con la definición de Expresión Corporal se señala **“lo que se reconoce como “no saber”**. Algunos entrevistados lo expresan así: *“Uno no sabe tanto de expresión corporal...”* (Jardín A entrevista 2-a) (...) *porque pensamos que no sabemos tanto de eso quizá, no se...-(...)* (Jardín E, entrevista 1-e) Las mayoría de los entrevistados hacen mención al desconocimiento del campo y propósitos específicos de la Expresión Corporal.

Retomando y sintetizando lo dicho hasta aquí, en relación con la definición de Expresión Corporal y el reconocimiento de un “hacer” particular se observa que en las entrevistas y actividades observadas los entrevistados ponen de manifiesto un importante desconocimiento explícito del campo de la Expresión Corporal y sus diferencias con otras propuestas de actividades o áreas curriculares que comprometen el desarrollo motor y corporal del niño. En particular en el primer año de vida hasta tanto se adquiriera la marcha, según opinan, se trabaja el desarrollo motor al igual que durante el segundo año de vida donde se afianza y asegura el manejo del propio cuerpo.

### 5.1.1.2. Para qué se propone enseñar Expresión Corporal

*“(...)Para mí la expresión corporal tiene que ver más con una posibilidad de expresar a través de diferentes partes del cuerpo, (...) ... (Jardín E, entrevista 1-e) “(“...)*

No son muchas las respuestas vinculadas con esta categoría (Propósitos de la Expresión Corporal) pero centralmente se propone en todos los casos lograr que el niño se exprese corporalmente. En el mismo discurso se aclara que se exprese corporalmente *“con o sin elementos, con o sin música”*. También aparece la concepción de que bailar y cantar *“salen solos” en los niños* pero se dice que frente a esa expresión el docente le imprime una intencionalidad pedagógica y no es *“bailar por bailar”*.

### 5.1.1.3. Biografía artístico-expresiva del enseñante

Al hacer referencia a la “Biografía artístico-expresiva del enseñante” damos cuenta de los ámbitos en los puede suceder la experiencia artístico-expresiva a lo largo de la vida. A partir de las voces de los entrevistados se pueden reconocer **el ámbito del recorrido personal y el ámbito de la formación docente**.

Dentro del **ámbito del recorrido personal** identificamos en los “decires” de los entrevistados el reconocimiento de:

- La importancia de la experiencia *“es más fácil hacer con los chicos que explicarle al docente cómo hacerlo” (Jardín B, entrevista 2-b)*
- La importancia de la formación artística en el área (antes de la formación docente). *“los talleristas/docentes son estudiantes del prof. en N I pero con formación artística y recorrido personal”(Jardín C, entrevista 1-c)*
- La importancia del disfrute del adulto como “vivenciador” de la experiencia estética para la enseñanza de los niños. *“al adulto le tiene que apasionar lo que está haciendo en ese momento porque sino no trasmítis el sentimiento que estas disfrutando”(Jardín B, entrevista 2-b)*

También ubicamos dentro de esta categoría una nota característica que trata de nominar a aquellas referencias a las que los entrevistados recurren recuperando las canciones, juegos, danzas, que cuando eran niños cantaban o realizaban con mucho placer y las recuerdan comentando que *“les surgen”*, las tienen a disposición para compartir con los niños.

- La docencia vista como una vuelta a la infancia *“Quizá lo aprendimos cuando éramos chicos”(Jardín B, entrevista 2-b)* *“(…)son canciones que me las sigo acordando pero me las sigo acordando desde mi infancia....que tienen otro valor porque se transmiten con un sentimiento(…)(Jardín E, entrevista 2-e)*

Dentro del **ámbito de la formación docente** ubicamos los decires de los docentes que hacen referencia a la importancia de tener un espacio específico para abordar los lenguajes artístico-expresivos tanto desde la experiencia como adultos en formación (lo que incluye formación continua en las instituciones durante su desempeño profesional) así como el tratamiento de los aspectos didácticos vinculados sobre cómo abordar estas áreas en la tarea con los niños.

*“(…)tenemos tres jornadas de expresión corporal, nosotras las maestras, como parte de la formación de maestros del jardín (Jardín B, entrevista 1-b)*

### **5.1.2. La expresión corporal en la propuesta institucional**

Pensando en el lugar que se le otorga a la Expresión Corporal en la propuesta institucional se reúnen aquellas respuestas a través de las cuales los diferentes docentes y directivos comunican quienes son los adultos que asumen el desarrollo de las propuestas de Expresión Corporal y cuanto tiempo se le otorga dentro del cronograma semanal por ejemplo.

Tomando en cuenta las respuestas obtenidas encontramos que de las cinco instituciones visitadas ninguna tiene Prof. especialista en Expresión Corporal. Es decir esta actividad la desarrolla y está a cargo de la maestra de la sala. En una de las instituciones se incluye la figura del tallerista (que en este caso es una estudiante de profesorado de inicial con recorrido personal en la danza) y es quien se hace cargo de desarrollar expresión corporal a partir de los 2 años. A estos niños de 2 años se les ofrece expresión corporal dos veces por semana (una vez lo hacen con la docente de la sala y otra vez con docente y tallerista).

Cada clase tiene una duración de media hora en la sala de 2 años. En la misma institución en la sala de niños de 1 año lo incluye la docente de la sala en su planificación general. En todas las otras instituciones está a cargo de la docente de la sala.

### 5.1.3 Que enseñar. Los contenidos

El análisis de esta categoría “Que enseñar” vuelve a poner de manifiesto la falta de reconocimiento del campo y propósitos específicos de la Expresión Corporal como lenguaje artístico-expresivo y su identificación con todo aquello que se vincula con el cuerpo y el movimiento. En este sentido, al preguntar qué aspectos se abordan o que contenidos se enseñan al desarrollar actividades de Expresión Corporal, además de las ya explicitadas aclaraciones por parte de los entrevistados (“no saber sobre su campo específico y modo de trabajo) refieren a diferentes actividades que reconocen vinculadas. En las mismas a partir de los “decires” y “haceres” de los docentes cuando explícitamente se proponen hacer Expresión Corporal/lo corporal/ lo motor/ desarrollo corporal/Actividades de movimiento, etc. observamos que lo que expresan que enseñan se puede categorizar del siguiente modo:

- enseñan diferentes tipos de movimientos propios del desarrollo corporal de carácter instrumental como por ejemplo, caminar, marchar, desplazarse

- enseñan movimientos propios del danzar

- enseñan movimientos que acompañan producciones culturales. Producciones que en su formato incluyen movimientos rítmicos. (Bailes, Juegos de crianza (refiriéndose a la propuesta de Calmels, 2001<sup>31</sup>) Canciones con mímicas, acompañadas con palmas, acompañadas con gestos, coreografías, movimientos de las canciones tradicionales, folklóricas o movimientos inventados por las maestras.

En las situaciones donde se enseñan los tres tipos de movimientos reconocidos se apela a procesos de imitación, exploración, o ejercitación como modos de apropiarse de los diferentes tipos de movimientos expresados anteriormente.

Se observa que para el caso de los movimientos propios del desarrollo se proponen ejercicios con piernas, exploraciones dirigidas al mayor dominio postural.

En el caso de los movimientos libres creativos, en algunos casos, se abre el espacio de exploración e imitación de movimientos creativos del docente y pares como así también la exploración del espacio. En otros se facilita el tiempo y el espacio y el docente se mantiene al margen de la propuesta.

Para el caso de la enseñanza de movimientos constitutivos de las producciones culturales, se apela especialmente a la “mostración” del adulto del formato para lograr la imitación,

---

<sup>31</sup> Calmels Daniel. **Del sostén a la Transgresión**. El cuerpo en la crianza. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2001

repetición y apropiación de gestos, coreografías, etc. propias de los juegos tradicionales, de los juegos de crianza.

Entonces si nos preguntamos ¿Qué enseñan? ...

Tomando en cuenta los “decires” y “haceres” podemos afirmar que se proponen enseñar...

- Diferentes tipos de movimientos:

Movimientos Instrumentales. Ed. Física. Formas básicas (Caminar, reptar, marchar, etc.)

*“Se trabaja mucho (...) desde el desarrollo motor, (...)Y en relación a la expresión corporal, por ejemplo, (...) es la posibilidad de generar movimientos con diferentes partes del cuerpo (...) vos ves en realidad una propuesta más de desarrollo motor”*

(Jardín E, entrevista 1-e)

Movimientos constitutivos del Bailar

*“(...) pongo música y bailamos, les doy maracas y bailamos, pompones, voy buscando cintas, pañuelitos, pero bueno todo esto tímidamente, porque realmente uno no sabe tanto de la expresión corporal como para trabajarlo realmente bien, con la libertad que tiene que tener esta disciplina, entonces bueno, hacemos lo que podemos...”*

(Jardín A, entrevista2-a)

Movimientos que acompañan producciones culturales. Producciones que en su formato incluyen movimientos rítmicos. (danzas/ Bailes, Juegos de crianza (Calmels,2001). Canciones con mímicas, acompañadas con palmas, acompañadas con gestos, coreografías, movimientos de las canciones tradicionales, folklóricas o movimientos inventados por las maestras.

- Producciones culturales que incluyen en su formato movimiento

Bailes *“El taller está apuntado en realidad a poder expresarse corporalmente, (...) nos fuimos a los géneros musicales y usamos diferentes géneros que usaran diferentes partes del cuerpo por ejemplo el carnavalito, el Tap, la tarantela* (Jardín C, entrevista 3-c)

Juegos de Crianza *Se trabaja mucho (...) desde los juegos de crianza, (...)*(Jardín E, entrevista 1-e)

Canciones con mímicas tradicionales o inventadas.

*“soy de cantarles mucho (...) sobre todo personificar las canciones, con una coreografía, con mucho movimiento y digamos también logrando la imitación* (Jardín C, entrevista 2-c)

Los entrevistados señalan que utilizan estrategias para que los niños aprendan. Enseñan a través de promover la Imitación, Exploración, Ejercitación. En esto hay recurrencia y las formas de promover la imitación, exploración etc. aparecen bien detalladas en las formas de enseñar (ver categorizaciones que aparecen en el COMO enseñar)

Estas estrategias de aprendizaje y enseñanza también se enseñan. Se enseña a imitar, a explorar, a ejercitar, en tanto se conforman en diferentes procedimientos procesos para la producción y realización de movimientos.

Los procesos imitativos se hacen presentes en la enseñanza de canciones con movimientos, juegos tradicionales que tienen un formato a imitar o bien las danzas que según sean las diferentes propuestas tienen ciertos movimientos característicos, el zapateo del tap por ejemplo, el desplazamiento del carnavalito.

Los procesos exploratorios, se hacen presentes en las situaciones que ofrecen escenarios para promover el momento de danza libre...o a partir de algunos “escenarios sonoros” o “ámbitos abiertos libres” escenarios físicos con diferentes objetos y materiales, o espacios despejados con algunas consignas verbales o sin ellas. Estos procesos/acciones exploratorias se hacen presentes en los procesos de conquista de ciertas habilidades motrices básicas como el caminar, marchar, etc. Sin embargo comentan realizar también propuestas de movimientos pensados como ejercicios con las piernas, para los bebés, etc. propuestas que tienden a desarrollar las formas básicas, las posibilidades motoras.

Cada una de estas propuestas se presenta como una alternativa a desarrollar junto con las de carácter más abierto. No se plantea la presencia de una u otra, ni se reconoce como perteneciente al campo de la expresión corporal una u otra, todas se valoran como experiencias que enriquecen el conocimiento y las posibilidades del propio cuerpo, su expresión y disfrute a través del movimiento. Se trabajan ambas por su reconocimiento para enriquecer “lo corporal” sin diferenciar entre lo propio de la Expresión Corporal y lo propio del desarrollo motor más vinculado con la educación física.

#### **5. 1. 4- Cómo y con qué enseñar.** Estrategias, formas de enseñar y recursos.

A partir de los “decires” y “haceres” de los docentes cuando explícitamente se proponen hacer Expresión Corporal/lo corporal/ lo motor/ desarrollo corporal, etc. observamos que todo aquello que expresan y/o hacen en relación a cómo enseñar se puede categorizar del siguiente modo:

¿Cómo enseña Expresión Corporal a los niños pequeños?

Enseñan...

- Observando y habilitando espacios para darle lugar a lo que surge
- Proponiéndose como modelo a imitar
- Dando consignas verbales

- Dando consignas musicales. Poner música para bailar.
- Armando escenarios
- Invitando a mirar
- Proponiendo bailar /moverse/desplazarse
- Promoviendo contacto corporal.
- Usando juegos tradicionales
- Anticipando y secuenciando la realización de las propuestas. Planificación.
- Definiendo con que enseñar (Recursos y materiales) Objetos y materiales característicos Cintas, Porras, pañuelos, sábanas, maracas –maracas, distintos tipos de pañuelos.-cintas.-sábanas grandes.-porras. Música

Los tres primeros modos o formas de enseñar: **Observar y habilitar...proponerse como modelo a imitar y armando escenarios**, resultan las más nombradas o utilizadas en el desarrollo de las clases observadas, respecto de las que le siguen (invitando a mirar y proponiendo bailar, moverse, desplazarse, dando consignas verbales). Por último, en muy pocos casos, aparece la referencia a promover el contacto corporal. Resulta interesante, aunque aparece sólo en dos casos, reconocer la categoría vinculada con apelar a los juegos tradicionales, juegos de crianza.

En relación con la categoría: **Observando y habilitando espacios para darle lugar a lo que surge**, en todos los casos se resalta la importancia de la observación de lo que van realizando los niños. Se pone énfasis en habilitar espacios para darle lugar a lo que surge de los niños a partir de lo observado. En uno de los casos la docente dice: *“hay que prestar atención a lo que surge. Habilitar que descubran otra forma, otra cosa. La idea es que toda actividad esté abierta”* (Jardín B. entrevista 2-b)

Entre los diferentes modos de tomar lo que surge de los niños a partir de la observación se considera importante tener en cuenta lo que emerge a partir de ofrecerles a los niños, objetos o música. Por ejemplo dicen: Pongo música y observo... *“(...) yo pongo la música y observo, observo lo que hacen”* (Jardín C, entrevista 2-c) También afirman que *“Nos dimos cuenta que al darles objetos...y no hacer nosotras cada uno se separaba y veía que ...como hacer”* (Jardín E. Entrevista 3-e)

Los docentes entrevistados plantean que prestando atención a lo que pueda surgir se recupera lo que hacen los niños, se lo valora, y el adulto lo repite imitando al niño. *Un nene se la pone de sombrero otros lo imitan....* (Jardín D, Observación 1-d)

Entonces el adulto recupera movimiento/baile espontáneo de los niños, se valora, repite e imita. *“Muchas veces surge de los chicos, (...) y ahí yo incentivo el movimiento y la imito, más que ellos me imitan a mi, porque ver el movimiento que ellos realizan y ahí nos movemos y bailamos y ya ahí hay muchos que están digamos imitando a R.”* (Jardín C entrevista 2-c)

También se incluye otra forma de enseñar, que surge de observar atentamente, los entrevistados lo expresan como *“respetar al niño que aparentemente se queda afuera”*. Es decir no imponer la participación con realización de movimientos sino reconocer como otra forma de participación de los niños *“quedarse un tiempo observando”* como otra forma de hacer expresión corporal. *En general no todos siempre quieren participar, entonces se lo invita mirar al que no participa y no se los fuerza a participar, sí se los invita: “¿no venís*



a bailar?” “No”, bueno se los deja que... pero se los invita a mirar como una forma de participar (Jardín C entrevista 2-c)

En relación con el modo de enseñar: **Proponiéndose como modelo a imitar**, una de las docentes entrevistadas afirma: “yo hago, yo muestro, los chicos ven y hacen junto conmigo” (...) y nosotras nos ponemos de modelo también bailando con ellos” (Jardín C entrevista 3-c)

Existe una reiteración de este modo de enseñar, en las docentes de todas las instituciones a las que se asistió para realizar el trabajo de campo. En todos los casos aparece dicho de diferentes modos y haciendo referencia a diferentes propuestas, la posibilidad de enseñar mostrando, haciendo frente a los niños para que imiten.

Reconocemos diferentes aspectos dentro de la forma de enseñar “Proponerse como modelo a imitar” que varía **según sea aquello que la docente propone para ser imitado**. Entonces la docente... para ser imitada:

\*canta canción con coreografía “soy de cantarles mucho (...) con una coreografía, con mucho movimiento y digamos también logrando la imitación” (...) “Cada canción tiene su coreografía, sus movimientos con las manos, con la cara y usando mucho la gestualidad (Jardín C entrevista 2-c)

\* , baila frente a los niños, “Al proponer bailar las canciones los chicos aceptan con mucho entusiasmo y alegría. Bailan y se mueven mucho llevando el ritmo de la canción...(Jardín D, observación 1-d) “... Nosotros nos movíamos a ver como bailábamos...ellos imitaban... (Jardín E entrevista 3-e) “Si les encanta....nosotras también bailamos....(...) si bailamos, nos encanta . bailamos con ellos a upa también.... (Jardín E entrevista 2 –e)

\*realiza movimientos cotidianos con diferencias en los tonos de voz, \*acompaña la acción del niño que surge espontáneamente con una canción acorde, \*realiza gestos frente al espejo,

\* realiza acciones con objetos transformándolos en otros objetos imaginarios. para ser imitada

Otra forma de promover en los niños la realización de diferentes movimientos consiste en proponer imitar lo que realiza la docente pero **vinculado a transformaciones del objeto**, en este caso a partir de la presentación de objetos por ejemplo una palangana se transforma en sombrero, volante, torta de cumpleaños. Se propone un acompañamiento de la acción con una canción emitida por el docente acorde a la transformación del objeto. A partir de la presentación de un objeto (por ejemplo palangana) esta se transforma en “volante” y se canta la canción que habla de la acción representada propuesta por la docente e imitada por los niños. “D-Que le pasó a mi sombrero. Se convirtió en un volante.....Comienza a cantar: “Vamos de paseo.... (Segunda canción....para acompañar movimiento) Todos los chicos caminan manejando como si la palangana fuera un volante.....

En todos los casos son acciones corporales y gestuales rítmicas o con ritmo que propone la docente para ser imitadas.

En relación con las **consignas verbales**, reconocemos que se dan dos grandes tipos de consignas: 1) Consigna verbal. y 2) Consigna verbal dada junto con mostración de movimiento, con lenguaje corporal “paraverbal”

Dentro de las **consignas verbales1)** reconocemos las que:

- invitan a bailar.
- invitan a jugar.
- proponen ¿Qué más podemos hacer con el objeto? Consigna abierta que permite diversidad de respuestas por parte de los niños.

Dentro de las **2) Consigna verbal junto a lenguaje corporal paraverbal**, encontramos algunas que están asociadas a la “fantasía”, la “ficción” comprometen al objeto como representante de otra cosa:

2.1. Asociada a la fantasía.

- nombrando al objeto por lo que no es: Palangana-sombrero, palangana-tambor, palangana-volante, palangana-torta, palangana-cola, palangana-panza.
- por la función que el objeto sustituto produce: palangana que tira viento.
- proponiendo un escenario imaginario compartido (evocación de una escena).

Y otras que no están asociadas a propuestas ficcionales, que solo proponen realización de movimientos. Son la categoría 2.2 sin fantasía.

- referidas a habilidades motrices: habilidad manipulativa, no manipulativa.
- referidas a capacidades motrices: equilibrio, etc.

Cuando nos referimos a enseñar Expresión Corporal **armando escenarios**, reconocemos dos grandes grupos, a partir de respuestas:

a- Escenarios centrados en la presencia de la música, los que señalan como escenario “sonoro” y b- Escenarios centrados en la preparación del ambiente físico (para el desarrollo motor o para promover la libre expresión ofreciendo un espacio despejado y libre a ser explorado)

- a. Escenario sonoro (poner música / dar consignas musicales /),
- b. Escenarios que implican definiciones particulares en el espacio físico.

Reconocemos también la referencia a un tercer tipo de escenario visual y sonoro que refiere a la presencia de videos, espejos y música al mismo tiempo

- c. Escenario visual (videos, presentación de bailes y acciones en directo) , a veces visual y sonoro (espejos y música)

**a- Ofreciendo “Escenario sonoro”** Dando consignas musicales.

Los docentes apelan a la música para provocar el baile espontáneo de los niños, es decir no dicen que hacer, ponen música y observan que hacen los chicos o bien ponen música y se acompañan de ella para mostrar ellos sus modos de bailar frente a los chicos. *“la música la ponemos para bailar por ejemplo”* (Jardín E, entrevista 1-e). *“(…) después pongo la música y ya bailan, no hace falta que yo baile. (...) La idea es más que nada proponerlo desde el material más que desde la imitación. Pero bailan... y bailan mucho aparte les gusta.”*(Jardín A, entrevista 3-a).

En los bebés la música opera como “escenario sonoro” que promueve el movimiento espontáneo. *“Los bebés cuando les ponés musica ya empiezan a moverse. Van percibiendo, les producen sensaciones y se mueven.* (Jardín E, entrevista 2-e)

**b- Ofreciendo Escenarios** que implican definiciones particulares en el espacio físico.

Se hace referencia a la posibilidad de preparar el espacio de un modo particular de tal manera que promueva la realización de diferentes movimientos. Vemos en un caso la presentación de un escenario para favorecer el desarrollo motor y la exploración de las posibilidades motoras y otro caso en el que se propone despejar, preparar el espacio de un modo particular que facilita a los niños la expresión y realización de movimientos.

*“D- (...)eso de presentarles diferentes escenarios, desafíos....Un espacio con bloques de goma espuma, con colchonetas en desnivel....para pasar....D2 una trepadora...los túneles....E pero lo piensan desde el punto de vista del baile....?D No, desde el desarrollo motor si, expresión corporal no”*(Jardín E , entrevista 2-e)

**c- Escenario visual** (videos, presentación de bailes y acciones en directo), a veces visual y sonoro (espejos y música). La maestra ofrece un escenario visual (espejo) y sonoro (música) que habilita la posibilidad de que aparezca el baile. Si aparece el baile en los niños, la docente se suma y acompaña. *“(...) se quedaban mirando el video anonadados con el TAP, yo me sorprendí porque no es algo que uno vea habitualmente, estaban con los ojos abiertos, así, mirando la pantalla diciendo: “Wuuu, mirá, ohhhh, mirá como hace con los pies”,(...)* (Jardín C, entrevista 3.c) *“(...) trabajamos mucho con el espejo, entonces es como una forma de acompañarnos y ahora que están con el tema del gateo, se están desplazando mucho y les encanta y bailan y de repente escuchan una parte de la música que les gustó y bailan y bailo yo también”*(Jardín C, entrevista 2-c)

Otra categoría que se reitera es **Proponiendo bailar /moverse/desplazarse**. Los docentes bailan, preparan un baile, ayudan a explorar los espacios nuevos, recorrerlos, desplazarse para luego bailar en ellos. *“(...) ponemos una canción y bailamos y no está tanto puesto en el sentido de la música sino en el baile”*(Jardín E , entrevista 2-e) *“(...) preparábamos un baile para otra sala e íbamos a mostrar el baile”*. (Jardín A entrevista 3-a)

En relación con la categoría enseñar **Promoviendo contacto corporal**, como ya se ha enunciado, esta forma de reconocer que se trabaja expresión corporal aparece mencionada en un solo caso pero se incluye en este análisis por considerarlo un aspecto relevante a considerar. *“D- Todo lo que es el contacto físico con los bebés...siempre sos muy afectuoso...”*(Jardín C, entrevista 2-c) *“Se trabaja mucho desde la disposición corporal”*(Jardín E, entrevista 1-e)

**Usando juegos tradicionales** como otra forma de enseñar expresión corporal. Si bien aparece en algunos casos creemos interesante señalar la relación que supone considerar los juegos de crianza, tradicionales, como un modo de enseñar expresión corporal en el j. maternal. *“Se trabaja mucho (...) desde los juegos de crianza.”*(Jardín E, entrevista 1-e)

En relación a la anticipación/planificación de las propuestas de expresión corporal (**Anticipando y secuenciando la realización de las propuestas. Planificación**) se observa una tendencia a plantearlo como un contenido / área curricular y propuesta a desarrollar a lo largo de todo el año y no solo en algún proyecto específico. *“Utilizaría la*

*Expresión Corporal como contenido a lo largo de todo el año no sólo como parte de un proyecto periódico particular.*”(Jardín E, entrevista 2-e) En algunos casos como un área denominada “Actividades Corporales” planificadas por períodos mensuales o quincenales. *“En sala de uno se hace un proyecto corporal que tiene que ver con juegos con cajas, con telas, con material no estructurado, también hay momentos, pero claramente si uno piensa los objetivos que las maestras arman tienen que ver con esto: con el reconocimiento del propio cuerpo y el de los otros, el cuerpo en relación con los otros, el cuerpo y el movimiento.”*(Jardín D, entrevista 1-d)

Esto no excluye que también pueda proponerse un proyecto específico como el ejemplo del Jardín E: Proyecto: “Hacemos movimientos corporales”

Una última descripción de lo analizado permite mostrar que el “con qué enseñar”<sup>32</sup>(recursos y materiales) se constituye en una de las formas más reconocida de identificar algunas actividades como propias de la Expresión Corporal., casi aparece como una forma de enseñar. En muchos casos se afirma que se hace expresión corporal cuando se ofrecen determinados objetos y materiales característicos (telas, palanganas, pelotas, pañuelos, cintas, porras, entre otros) como así también cuando está presente el recurso musical (pongo música y bailan) o también la creación de escenarios que propongan movimiento corporal.

Entonces el **“con qué enseñar” (recursos y materiales)** se constituye en la forma más reconocida de identificar algunas actividades como propias de la Expresión Corporal.

Con una recurrencia importante se hace visible la idea de reconocer actividades de Expresión Corporal de acuerdo con la presencia de ciertos materiales y recursos. La presentación de objetos y materiales característicos (telas, palanganas, pelotas, pañuelos, cintas, porras, entre otros) como así también el recurso musical parecerían determinar la entrada al campo de la Expresión Corporal.

Veamos como se hace referencia a la presentación de objetos y materiales “característicos” como indicadores centrales que utilizan los entrevistados al explicar la presencia de aquello que se hace con los niños vinculado con la Expresión Corporal:

*“una de las actividades de las corporales, de las que más les gustaba desde que empezó el jardín en la adaptación.....Jugar con palanganas”* (Jardín D. entrevista 2-d) *“En otros momentos es... en el momento central del día en donde se dedican a trabajar con el baile, la música y objetos que acompañen, ¿no? que tengan que ver con cintas, porras, pañuelos... digo lo que más se usa, ¿no?”* (Jardín E, entrevista 1-e) *“(...) objetos eran telas primero... pañuelos...(Jardín C, entrevista 3-e) “, y después bueno (...), les doy maracas y bailamos, pompones, voy buscando cintas, pañuelitos, pero bueno todo esto tímidamente, porque realmente uno no sabe tanto de la expresión corporal”(Jardín A, entrevista 2-a) Tenemos unas cintas con cascabeles y distintos materiales que hacen ruido (...) que los utilizan para bailar.”*(Jardín A, entrevista 3-a)

---

<sup>32</sup> Ver Análisis categoría “Con qué se enseña expresión corporal” (Materiales y recursos)

A continuación tomaremos las palabras de los entrevistados referidas a la presencia de la música como promotora del baile, lo consideran como un de los modos posibles de proponer experiencias vinculadas con la expresión corporal.

*“(...) Trabajamos diferentes autores, compositores. Mucha música folclórica estuvimos escuchando a lo largo del año, la bailamos con ellos. A veces jugábamos y estaba puesta la música como de fondo para escuchar. E2: ¿Y otras veces qué hacían, ponían la música y...?D: Bailábamos con cintas, pañuelos...” (Jardín B, entrevista 2-b) “(...) D1 ...incluimos las canciones como medio para ...D2 con otros recursos con pañuelos...(Jardín E, entrevista 2-e)*

### 5. 1.5. Respuesta de los niños.

Dentro de los diferentes modos de responder de los niños encontramos dos grandes grupos.

\*El primero hace referencia a la respuesta del niño frente a situaciones favorecedoras para la producción de movimientos. Entonces los niños frente a escenarios con espacios libres, o con diversos elementos y objetos, o musicales reaccionan realizando diversos movimientos. Es decir producen espontáneamente movimientos. Frente al canto de la maestra surge el baile espontáneo o bien entre otras situaciones observadas bailan como respuesta a la escucha musical. *“D dice ¿Ponemos música? ¿Bailamos con la música ahora? Pone música los chicos con mucha alegría bailan algunos, otros caminan rápido alrededor de la colchoneta. Pone música con ritmo marcado, los chicos tocan caminan, algunos bailan. (Jardín E, observación 2-e)*

\*El segundo grupo de respuestas incluye a todas aquellas que se realizan frente al movimiento que el adulto produce frente a los niños. En estos casos suceden diversas formas de responder entre las que reconocemos las siguientes:

- Observar. El que no hace observa y participa de esa manera. Mirar es una forma de participar. *“En general no todos siempre quieren participar, entonces se lo invita mirar al que no participa y no se los fuerza a participar, sí se los invita: “¿no venís a bailar?” “No”, bueno se los deja que... pero se los invita a mirar como una forma de participar(...)” (Jardín C, entrevista 2-c)*
- Imitar/copiar. . La primera experiencia que tienen es copiando *“Después de un tiempo ves nuevas producciones de ellos, qué sé yo, nuevos pasos, nuevas canciones, pero bueno, la primera experiencia que ellos tienen es, más en nuestra sala, copiar a... es la imitación(...)” (Jardín B, entrevista2-b)*
- Repetir. Los procesos de apropiación dependen de la repetición que realiza la maestra. *“Luego se repite y se reiteran los movimientos...”(Jardín D, observación 1-d)*

- Aceptar o rechazar las variaciones. Alternar entre imitación en simultáneo, en espejo y producciones espontáneas. *“me ha pasado que tal vez era demasiado fuerte o demasiado rápido, los bebés son muy sensibles, (...)me ha pasado de que me acepten, como que me rechacen”*(Jardín C, entrevista 2-c)

\*Una tercera forma de respuesta combina las dos anteriores. Es el caso en el que se observa como los niños buscan alternar entre imitación en simultáneo y producciones espontáneas.

### **5. 1. 6. Relaciones entre propuestas Música y Expresión Corporal.**

En las diferentes respuestas de los entrevistados y observaciones de algunas actividades de Música y “Expresión Corporal” se hace presente un vínculo muy particular y estrecho entre la música y el movimiento. Reconocemos algunos de los modos en que expresan sus vinculaciones diciendo que:

- La música constituye un recurso para la Expresión Corporal. *“Si la música, en realidad cuando yo lo veo en expresión corporal, la música no tiene, intencionalmente, un contenido propuesto, si no que...(...) Está en función de la expresión corporal.(...) Se trabaja la música como una herramienta de la Expresión Corporal.”*(...) *“en realidad siempre está... presente la música y como ustedes decían está muy vinculado con lo que tiene que ver con el movimiento del cuerpo”* (Jardín E, entrevista 1-e)
- El baile aparece como un momento en la clase de música. *En principio sí, está el de llegada, de saludar, nos sentamos y bueno cantamos una canción conocida o dos así. Después vemos de cantar alguna canción nueva o alguna actividad y ya después un baile final. (...)Y cuando viene la parte del baile, con las maestras nos gusta también pasarla bien nosotros, entonces nosotros nos divertimos, cantando y los chicos ven que todos cantamos, todos bailamos, y tal vez reconocen la canción que en su casa los padres escuchan.”* (Jardín A, entrevista 4-a)
- Ponemos música y bailamos (en referencia a las salas de los más pequeños) *“Es como que nace naturalmente acompañar o con palmas, o moverse al ritmo de la música más fuerte, más lento...”* (Jardín B, entrevista 2-b)

## 5.2.LAS CATEGORÍAS CONSTRUIDAS DURANTE EL PROCESO DE ANÁLISIS RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL JARDÍN MATERNAL

Presentamos a continuación las categorías construidas que responden a las siguientes preguntas de la investigación:

¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje musical a niños menores de 3 años en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires?

¿Cuáles son las diferentes maneras de concebir la enseñanza del lenguaje musical en los niños menores de tres años? ¿Cómo se concibe la experiencia estética?<sup>33</sup>

### 1. Concepciones y valoraciones del docente en relación a la enseñanza de la música

*“La música, no es solamente sonido sino, algo que te produce una añoranza, un recuerdo, un cambio de energía” Pepa Vivanco*

Al entrevistarnos con los informantes de las distintas instituciones y los especialistas en música en algunos casos se reitera que la enseñanza de la música implica fundamentalmente aspectos sensibles, emotivos. Una docente entrevistada expresa:

*“(...) también en estos casos donde los chicos están como absolutamente concentrados. Emocionados....hay un clima mágico (...) en este caso está el vínculo del chico con lo que suena y lo que se produce y también puede estar lo que se generó en el grupo y favorecido por el docente y por el vínculo que el docente logra tener con los chicos (...)”*

En esta línea aparecen entonces los siguientes aspectos que describen las concepciones de las docentes entrevistadas:

- **La conciben como experiencia estética por lo que las propuestas didácticas no deben “desarmar” el sentido y la riqueza de la música**
- La conciben como la creación de un clima mágico en el que tenga lugar la emoción.**
- La conciben como un espacio en el que se establece un vínculo afectivo.**
- La conciben como una experiencia social compartida**

---

<sup>33</sup> Esta segunda pregunta surge en el desarrollo del proceso investigativo ya que no se incluía en el proyecto original.

En relación con estos aspectos en forma reiterada docentes y especialistas definen como central el vínculo que el propio docente ha podido establecer con la música a lo largo de su vida y que se hace presente en el momento de enseñar:

*“(...) por eso lo que es importante....yo te puedo decir cada clase que hago...y.....toda la secuencia y todo....pero lo más importante es que uno se enamore en ese sentido ...así sea una canción de dos notas que uno lo haga desde una presencia...que esté conmovido con lo que está haciendo....no que diga bueno esta canción es didáctica...le sirve al chico para aprender eso....ahí para mí ....Si el adulto está emocionado por lo que hace ...está haciendo algo que el niño puede recibir”*

Si bien en el marco de este trabajo no se ha indagado en profundidad y específicamente sobre la biografía estético-expresiva de cada uno de los entrevistados, es posible distinguir los siguientes aspectos vinculados a la enseñanza, que han sido organizados a través de las siguientes categorías construidas:

**- Para enseñar la biografía artística expresiva del docente influye en:**

**Que el maestro disfrute para producir placer en el otro**

**Importancia de enamorarse de lo que enseña para enseñar**

**Que el maestro se exprese y vincule con la música para transmitir**

**Que lo que selecciona tenga sentido para el docente y que le guste**

Por otra parte en todas las entrevistas realizadas se subraya la idea de que la enseñanza de la música presenta una propuesta rica en actividades que abordan diferentes aspectos de la producción y la escucha musical. Según en que contenidos de la enseñanza se pone énfasis han ido apareciendo diferentes formas de concebir la enseñanza de la música en estas edades. Por ejemplo:

*“Bueno, lo que más priorizo es la canción. Más allá de que los chicos chiquititos si bien no tienen todavía el lenguaje incorporado, la canción la reconocen. Entonces en el caso de las canciones lo que no cantan lo hacen con el cuerpo, por eso las canciones son todas de manitos, me muevo los pies, me lavo la carita, pero básicamente la canción, sobre todo en lactarios. Canto, canto, canto mucho.”*

A continuación las subcategorías construidas en relación a las diferentes concepciones de los docentes (para leer su desarrollo ver en los Memos):

**-Se transmite con una buena nutrición musical**

**-La conciben como un recurso para favorecer un desarrollo específico (cognitivo en relación con la música)**

**-La conciben como una dimensión que enriquece la constitución del niño como persona.**

**-La conciben dándole una importancia central a la transmisión de la canción y otras producciones culturales vinculadas a la música.**

**Canciones y juegos tradicionales**



**La canción y su interpretación a través de la voz humana en vivo. La magia de la canción interpretada por la voz del adulto en vivo.**

**-La conciben como un espacio para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música**

**Para recuperar el juego exploratorio y simbólico**

**Para recuperar intereses espontáneos de los niños**

**Para que los niños exploren**

## **2-El lugar de la música en la propuesta institucional**

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas en las instituciones se observan distintos criterios para abordar la propuesta de música con niños menores de 3 años.

Para ser un enseñante de música el adulto que transmite al niño tiene que poder comunicarse usando ese lenguaje que es la música. Sólo cuando el adulto puede comunicarse con el niño y a la vez vincularse con el lenguaje musical puede decirse que transmite afectivamente la música.

Así lo expresa una de nuestras especialistas entrevistadas

*“si hay una persona que se expresa con la música al lado de ese chico y la música es un código de comunicación para ese adulto ... cuando hay un adulto que se relaciona desde la música, el chico está aprendiendo música,”*

*“... el adulto que tiene un buen vínculo con la música espontáneo o porque se formó, digo un vínculo sano con recursos, con lenguaje...que le sucede con comodidad, va a estar mucho más capacitado para crear este vínculo de amor a través de la música....o sea que influye mucho la relación que el adulto tiene con la música...”*

Hay instituciones que cuentan con un SUM (sala de usos múltiples) para realizar la actividad musical, en otras hay salón de música acondicionado para tal fin y en otras se realiza en las salas. En algunos casos el “espacio” se construye y amplía a partir de compartir desde el espacio hogareño realizaciones del jardín armando, por ejemplo, un CD con el repertorio o un cancionero; de esta manera el espacio se amplía al igual que la frecuencia, creando la posibilidad de ampliar en el hogar los momentos de escucha.

Es interesante señalar que se reconoce que la música es un lenguaje en el que media una cuestión afectiva, que como lenguaje perdura en juegos de crianza, en tradiciones de abuelas y en las personas que se vinculan con la música y el bebé y tienen con qué responder.

La música transmite, despierta el universo emocional que provoca. Y este universo es absolutamente individual, subjetivo, y está íntimamente ligado a las experiencias que cada individuo – también cada niño – haya tenido con “esa” música y con las músicas con las que haya tenido algún contacto.

*“(...) entonces lo primero es el vínculo, todo lo que haya de buen vínculo va a estar bien, buen vínculo quiere decir estar percibiéndose*

*aunque el otro sea un chiquitín así tenga un año, tenga tres....estar percibiéndose yo como adulto estar percibiéndolo al otro, estar atento a lo que intuyo, veo, percibo, que pasa con el otro y con lo que le doy, con lo que le muestro (...)*

*“(...) esto antes eran las abuelas que les pasaban....juegos...y esas tradiciones...que canciones y jueguitos... en la bañadera y que esta u otra y demás ....por ahí es que ahora sucede de otras maneras....pero es como una pasada de información que al adulto que está abierto con buena relación lo motiva, lo despierta....lo moviliza ....entonces lo incorpora...entonces si entra ...así como algo que lindo jugar con esto....me gusta....que lindo agarrarle los deditos y decirle....”Todos los patitos.... Se dan cosas muy ricas y entonces cuando el bebe agarra y empieza un juego espontaneo....el adulto...tiene con qué responder.”*

A continuación las subcategorías construidas, para leer su desarrollo ver en los Memos:

- Quiénes enseñan música
- Donde se realizan las actividades musicales
- Con qué frecuencia

### **3-Qué se enseña vinculado a la música**

*“El caos es un orden por descubrir” Saramago*

A partir de los “decires” y “haceres” de los docentes y especialistas, en el análisis de la categoría QUE SE ENSEÑA podemos identificar los siguientes aspectos:

- **Producciones culturales musicales:**
  - Repertorio
  - Instrumentos como objetos de la cultura
  - Juegos
- **Escucha Sonora y Musical.**
  - De sonidos del entorno
  - De los distintos rasgos distintivos del sonido y de elementos constitutivos de la música: intensidad del sonido, ritmo (pulso), textura, etc.
  - De diferentes: timbres, voces
  - De los instrumentos de diferentes regiones
  - De los diferentes estilos musicales
  - De la propia producción sonora exploratoria de “cotidiáfonos” e instrumentos convencionales.
  - De la estructura formal de la obra
  - Placer y disfrute de los climas que genera la escucha musical.
- **Producción sonora y musical**

### **-Cantar**

- **Producción vocal, el canto.**
- **Afinación. Uso de la voz.**
- **Disfrute por el canto**

### **-Tocar**

- **Exploración sonora instrumental**
- **Exploración sonora corporal**
- **Modos de acción con cotidiáfonos, con juguetes sonoros, con instrumentos de percusión.**

- **Disfrute. Vivencia. Participación placentera de las experiencias musicales.**
  - **Despertar el interés por el canto**
  - **Experimentar las sensaciones que produce la música en la exploración y en la escucha**
  - **Gusto por el contacto con distintos estilos**
  - **Disfrute al oír, moverse, tocar y bailar.**
- **Qué se enseña en relación a una clase**

En relación a las categorías expuestas podemos decir que Repertorio, Instrumentos y Juegos son las tres producciones culturales que los entrevistados “dicen” enseñar. El Repertorio es un ítem muy abordado por los docentes en donde explicitan diversos criterios para su selección. Se consigna si es grabado o en vivo, asignando importancia a la escucha vocal e instrumental en vivo.

Se reitera la importancia del acompañamiento con movimientos para la escucha de los niños muy pequeños, pese a que algunas especialistas enfatizan la importancia de asignar a la música y a la canción el valor convocante que tienen para los pequeños sin necesidad de adicionar en forma continua títeres, coreografías y efectos especiales.

Se mencionan los diferentes estilos, procedencia y carácter que se toma en cuenta en la selección. Se asigna importancia al repertorio tradicional para que pueda ser continuado en las casas.

Entre los elementos musicales del repertorio podemos enunciar: de diferentes ritmos y estilos, de distinto carácter, de diversa construcción melódica, con textos que también aporten diversidad temática. Entre los recursos de “acompañamiento” se pueden incorporar juegos de manos y juegos corporales (de interrelación del niño y el adulto por ej. hamacar, de mecer, de “galopar” en las rodillas, etc.), coreografías, manoplas, títeres, muñecos, etc. Se recomienda no excluir el canto “**a capella**”, sin el uso de todos estos acompañamientos. Aparecen comentarios referidos a los siguientes aspectos del Repertorio:

- **Grabado**
- **En vivo**
- **Para escuchar**
- **Para que reproduzcan los niños**
- **Vocal**

### **-Canciones**

- Canciones para.....
- Canciones con movimiento y mímica
- Canciones con diferentes características musicales y literarias
- **Instrumental**
- **Procedencia**
- **Estilo**
- **Carácter**
- **Criterios de selección**
  - Por el gusto compartido
  - Gusto del docente
  - Gusto de los niños
  - No infantilizado
  - No solo música de los medios
  - Canciones de los medios como punto de partida
  - Selección de un repertorio base- disponible
    - Variedad de intérpretes y arreglos
  - Canciones tradicionales para poder continuar en las casas
  - Útil para enseñar determinadas cosas:
    - El contenido guía la selección de la obra:**
      - se elabora un material sonoro-musical didáctico que ejercita esos contenidos
      - se seleccionan obras del repertorio, se analizan y se ve que contenido compromete

#### **4- Categoría: “CÓMO ENSEÑAR” vinculado con la MÚSICA**

A partir de los “decires” y “haceres” de los docentes en el análisis de la categoría **cómo enseñar** podemos identificar las siguientes subcategorías:

- **Actividades**
- **Materiales utilizados en las actividades**
- **Participación del docente**
- **Anticipación de la enseñanza/planificación**

#### **-En relación a la subcategoría Actividades**

En esta subcategoría se analizan las diferentes actividades que aparecen en los registros observados y que hacen referencia los entrevistados. Surgen entonces los siguientes tipos de actividades: **Actividades de Escucha y de Producción**. En ellas los niños van conociendo, discriminando, apreciando y van respondiendo a estos aprendizajes con los recursos del canto, del acompañamiento y la ejecución instrumental y a veces también del movimiento corporal. Cabe aclarar que el movimiento del cuerpo es una actividad bisagra ya que da respuesta a diversas características de la música: el ritmo, la instrumentación, la forma de la obra o del fragmento musical utilizado, y de manera indiscutible, el carácter – suma de todos los aspectos ya enunciados-. Es decir, los niños no solo escuchan y se emocionan, sino que se mueven, respondiendo al estímulo musical.

Las actividades de escucha sonora se vinculan fundamentalmente a la exploración de diferentes objetos. En relación a la escucha musical en todas las entrevistas realizadas se hace referencia a la importancia de la variedad de estilos musicales que se les presentan a los niños para escuchar.

En todos los casos se subraya la importancia de que los chicos puedan apreciar la música en vivo además de las grabaciones. Se destaca que la música grabada no es un acompañamiento de otras actividades sino un momento importante de los proyectos vinculados a la música, es música para *escucharla, vivirla, bailarla....*

Especialistas y docentes otorgan fundamental importancia al canto de los adultos significativos como son los padres y docentes por la carga emocional que esta actividad transmite. Escuchar cantar al docente es una actividad privilegiada en el Jardín Maternal, una especialista remarca la importancia del canto “a capella”, que es el canto solo sin ningún instrumento acompañante.

A partir del análisis de lo observado y de las voces de los entrevistados, es posible inferir que componen estas actividades de escucha y producción:

#### **ACTIVIDADES DE ESCUCHA**

- **De Escucha sonora**
- **De Escucha musical**
  - De música grabada
  - De música en vivo
  - Instrumentistas invitados
  - Canto a capella o acompañado de instrumentos
  - Profesores de Música tocando música instrumental
  - Canto del docente acompañado de títeres y gestos
  - Los niños producen y otros niños escuchan

#### **ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN**

- **Canto**
- **Ejecución instrumental**
- **Exploración sonora**
- **Apreciación activa de la música**
- **Movimiento corporal**

#### **-En relación a la subcategoría: Materiales utilizados en las actividades**

En esta subcategoría se analizan los diferentes materiales que aparecen en las actividades observadas y que hacen referencia los entrevistados. Surgen entonces:

- Instrumentos convencionales -Objetos de la cultura producidos para hacer música
- Instrumentos no convencionales- Objetos cotidianos utilizados para hacer música
- Juguetes
- Personajes: Muñecos y títeres
- Elaboración de instrumentos a cargo de Padres y Maestros

**Los instrumentos convencionales** aparecen como un material fundamental en todas las instituciones. Los mismos pueden ser presentados a los niños por los docentes o instrumentistas visitantes. Los niños no sólo escuchan, observan el instrumento y su forma de ejecución sino también en dos de los casos se les permite explorarlos.

La utilización de **instrumentos no convencionales** aparece con fuerza en tres de las instituciones analizadas y en las especialistas consultadas. Se utilizan tanto para abordar contenidos referidos a la escucha como para la producción musical.

Una de las especialistas entrevistadas hace referencia a instrumentos convencionales de **juguete** que en algunos casos suenan y en otros no. Los que no emiten sonido se utilizan para imitar modos de acción propios del instrumento.

*“Violín juguete (...) cuando trabajaba con nenes muy chiquititos, yo le daba el violín con un palito....entonces el nene agarraba....pero no sonaba nada (...).”*

La utilización de **muñecos y títeres** aparece recurrentemente tanto en los jardines como en los especialistas consultados. A veces se utilizan para presentar una canción, otras para convocar y captar la atención del grupo o como personajes que dramatizan acciones vinculadas a diferentes aspectos de la música o al contenido temático de la canción.

*“...Esas canciones tienen personajes, donde a esos personajes les suceden cosas, también preparan algunos títeres a los chicos, para que se lleven, en relación a estos personajes, son gestos, son situaciones, los chicos se ríen, se matan de risa, pero porque la maestra cuando la canta hace alguna situación con estos personajes”.*

La frecuencia del uso de manoplas, títeres, muñecos, como vehículo de comunicación y como necesidad de “representación visual” de dramatización o como vínculo emocional encuentra en estos materiales buenos “comunicadores” pero no dejan de ser un recurso extramusical, en ocasiones ajenos al hecho musical mismo.

### **En relación con la subcategoría: Participación docente**

*“ (...) Una persona que aprende y una que le enseña, el sentido común es que ese hecho es un vínculo, entonces lo primer, es el vínculo, todo lo que vaya de buen vínculo va a estar bien, buen vínculo quiere decir estar percibiéndose aunque el otro sea un chiquitín así tenga un año, tenga tres....estar percibiéndose yo como adulto estar percibiéndolo al otro, estar atento a lo que intuyo, veo, percibo, que pasa con el otro y con lo que le doy, con lo que le muestro (...).”*

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas podríamos decir que la participación del docente propone la generación de un vínculo afectivo entre el niño, el docente y la obra musical o el instrumento. A veces ese vínculo se atraviesa con el humor, o se crean expectativas para generar un clima de escucha o atención en los pequeños.

La participación del docente se da centralmente a partir de la interpretación en vivo del canto o de un instrumento. A veces muestra cómo tocar ofreciendo espacios a la

exploración, e interpretación del niño. Algunas veces dirige la ejecución de los niños. Es fundamental la observación, la escucha de los gestos y acciones de los niños, ellos dan pie a la valoración de lo que los niños piden, a la reiteración de aquello que les gusta.

En algunos casos se propone la enseñanza de opuestos: los pares antagónicos de la didáctica musical del siglo XX: rápido-lento; agudo-grave; fuerte-suave; liso-rugoso; acompañados con estímulos concordantes: telas lisas y rugosas, o títeres que suben y bajan (acompañando alturas graves y agudas.) Una de las especialistas entrevistadas asegura que no es adecuado para enseñar la obra musical a niños pequeños desarmar la riqueza de la obra.

*“ (...)pero si empiezo como a desarmarlo se empieza a perder ese encanto de la experiencia estética que da placer, que es para fiesta... y ahí está el punto (...)”*

Las respuestas de los entrevistados de las diferentes instituciones se observa diferentes modos de pensar la enseñanza de la música: la música está presente “todo el día” en las salas, con una presencia no planificada, o bien se arman proyectos planificados de música. En algunos casos se explicita que se planifican proyectos áulicos sólo de música, o globalizando contenidos relacionados con la música y otras áreas.

El diseño de los proyectos está a cargo de profesores de música y maestros de sala y otras veces pensados en equipos con docentes de varias salas.

En los proyectos institucionales o áulicos se incluyen situaciones de producción y de escucha musical. Por ejemplo Proyectos de Exploración sonora: Los musiqueros, Proyectos de músicas de diferentes regiones del país, Proyectos vinculados con otras disciplinas: El Circo

*“ (...) lo que hacemos es que las maestras preparan una instancia, por ejemplo musical, **de alguna región**, pero digo, los chicos de uno están en esa situación, en donde se les cuenta algo en relación a la ropa que tienen puesta, se escucha la música, se da **dependiendo de** las edades más o menos **información** en relación a esa música que se está escuchando y **después se baila** o se invita a bailar con algún elemento, si es que hubo un pañuelo se los invita con ese pañuelo. **Cada día de esa semana se hace una actividad** que tiene que ver con eso, a veces hay músicos en vivo y por ejemplo hay alguien que está bailando un tango mientras hay alguien que lo está cantando, otras veces escuchan una música y hacen algo...”*

A través del proceso de análisis, es posible distinguir las siguientes maneras de **participar de los docentes**:

**-Apelando a distintas motivaciones y recursos para lograr captar la atención**

**Crear expectativas**

**Usar el humor – actitud lúdica**

**-Apelando a recursos que traducen en acciones visibles las características de la música**

**Utiliza recursos para la enseñanza**

**Utiliza un personaje para altura- sonido -silencio**

**-Para la escucha musical**

**Ofrece la interpretación en vivo de distintos instrumentos**  
**Canta y escenifica el texto de la canción con títeres**  
**Presenta la canción y presenta diferentes acompañamientos**  
**Asume personajes**  
**Propone acciones vinculadas con el carácter de la música**

**-Para la producción musical-sonora**

**Con un alto grado de direccionalidad externa**  
**Director de orquesta- Dirige e indica como tocar el instrumento**  
**Muestra como tocar**  
**Intervenciones para el control de la ejecución**  
**Abriendo espacios para la exploración libre de la sonoridad de los objetos**  
**Ofrece instrumentos para que los chicos los toquen**  
**Proponen objetos para la exploración sonora**  
**Da y deja hacer**  
**Permite libre exploración de los objetos sin condicionar el modo de ejecución**  
**Observa y escucha**  
**Recupera lo que el niño hace**

**-Repite lo que al niño le gusta**

**-Escucha al niño**

**Anticipación de la Enseñanza /Planificación**

En este caso resulta interesante señalar cuáles son las categorías construidas en relación a cómo los docentes organizan la planificación y que fuentes consultan para llevarla a cabo.

**Proyectos institucionales de música**

**Proyectos áulicos sólo de música**

**Proyectos áulicos de música y otras disciplinas**

**Actores que diseñan e implementan**

**Fuentes para la planificación**

Uso del diseño curricular

Uso de bibliografía

**Momentos de la propuesta musical**

Para adultos y bebés

Para niños

**5-Categoría: “RESPUESTAS DE LOS NIÑOS” vinculada con la MÚSICA**

A partir de los “decires” de docentes, directivos y especialistas así como de los “haceres” observados en los niños podemos identificar las siguientes subcategorías en la categoría RESPUESTAS DE LOS NIÑOS:

- **Producir imitando**



- **Imitan la producción del docente (cantar-tocar)**
  - **Imitan los gestos y movimientos corporales del docente**
  - **Imitación frente al espejo**
  - **Imita y repite enriqueciendo el formato**
  - **Inicia el formato y propone variaciones**
- **Juego exploratorio**
  - **Escucha apreciando**
  - **Reconocimiento y solicitud**
    - **Reconocimiento: De espacios /De rituales (de estructura de la clase)/De instrumentos/ De melodías/ De voces/ De canciones**
    - **Pide lo conocido: Canciones, formatos de juego**

Las respuestas observadas en los niños en el ámbito de la producción musical se vinculan por un lado a la imitación de la voz humana, la ejecución de instrumentos y los movimientos corporales acompañando la música. Por otro se relacionan con el juego exploratorio.

En el ámbito de la escucha musical las respuestas observables de los niños se expresan a través de gestos o movimientos corporales.

Hay por otra parte una serie de respuestas que se relacionan con el reconocimiento y solicitud por parte de los niños de diferentes propuestas musicales –canciones, juegos, etc.- llevados a cabo por el docente.

Algunos docentes valoran especialmente las respuestas de los niños que aparecen en esta etapa en que aún está en proceso la adquisición del lenguaje verbal.

A continuación desarrollamos las diferentes respuestas de los niños que hemos podido reconocer:

- **Producir imitando**
  - **Imitan la producción del docente (cantar – tocar)**

La imitación del adulto constituye una respuesta reiterada en las acciones que se observan en los niños en el ámbito de la producción musical. Los niños imitan el canto y los modos de acción con el instrumento (tocar) que realiza el docente.

*“El salón resulta un espacio muy convocante, En la ventana que tiene de pared a pared y que da a un jardín por lo tanto está todo lleno de verde hay en unas redes colgadas diferentes guitarras de todos los tamaños. Muchas son “de juguete”. La entrevistada explica que las usa cuando da clase a los más chiquitos porque gustan imitarla cuando interpreta tocando con su guitarra.”*

- **Imitan los gestos y movimientos corporales del docente (movimiento acompañando- respuesta corporal imitativa)**

En algunas ocasiones los movimientos a cargo del docente surgen espontáneamente al acompañar la canción. La docente realiza un movimiento acompañando la canción y surge en los niños una respuesta corporal imitativa.

En otros casos los movimientos se repiten siempre igual a modo de coreografía que acompaña la canción:

- **Imitación frente al espejo**

En dos de las instituciones visitadas las docentes mencionan la imitación frente al espejo como respuesta que aparece en los niños a partir de propuestas de las docentes.

- **Imita y repite enriqueciendo el formato**

- **Inicia el formato y propone variaciones**

Los niños participan en formatos de juego propuestos por el docente en los que se despliegan diferentes organizaciones rítmicas. En algunos casos (cuando los niños se han apropiado del formato) son ellos mismos los que lo inician y proponen variaciones.

- **Juego exploratorio:**

El niño a través del juego exploratorio practica y siente diferentes organizaciones del lenguaje musical.

*“(...) está todo lo que es la motricidad del chico, entonces un chico que.... un bebé que está con sus bracitos.... de pronto hace movimientos de miles de calidades, ahí se une poco con la expresión corporal, pero esas miles de calidades de movimientos y organizaciones de movimientos son organizaciones del ritmo. Entonces uno lo ve en movimiento, no produce sonido pero su esquema corporal de su organización del movimiento, su organización del mundo (.....) Entonces capaz que hay un pibe que en la casa se le pone un tambor a los 6 meses, entonces un pibe que está haciendo así, jugando con sus bracitos y no tiene un tambor, parece que no hubiera organización rítmica, con un tambor se escucha el sonido .... juega, y eso de pronto es un juego que es muy desordenado y rápido... de pronto es tranquilo, de pronto es con silencios en el medio, de pronto es mucho movimiento y quietud, y todo eso son organizaciones rítmicas, antes de que aparezca el famoso, pulso y acento, y todo eso (...)”*

- **Escucha apreciando**

Algunos docentes hacen referencia a la escucha con deleite, también a una escucha que se hace presente en el cuerpo (baila y deja de bailar), pero más allá de las respuestas que pueden observarse explícitamente en los niños, uno de los docentes entrevistados hace referencia a la importancia de considerar procesos no observables.

*“(...) en los chiquititos hay que tener la mentalidad abierta que si el chico está sentado y te mira, ya está cantando la canción. Entonces la participación en clase, si el chico te mira y movió un dedo, está participando.”*

- **Reconocimiento y solicitud**

- **Reconocimiento:**

- **De espacios y De rituales (de estructura de la clase)**

*“Eso es algo muy significativo. Primero tengo que lograr que no se escapen, que no lloren. Algunos lo logran... bueno. Después que se acerquen. Llega un momento que se acercan todos, que me ven y ya.... Los deambuladores saben que nos sentamos en tal lugar para cantar y cuando me ven, van y se sientan en ese lugar.”*

- **De instrumentos**

*“Nos mandaron también videos de un tío de México que tocó todos los instrumentos y les presentó todos, de percusión, de viento, de cuerdas, todo.*

*EI: Y ustedes después pasan el video en la sala...*

*MV: Si ellos lo piden también, “el video del tío Ari” y ellos van nombrando: “ahora viene tal instrumento”.*

- **De melodías y De canciones**

*“...Claro, sí y ahora noto, ahora que están más grandes, el otro día implementé una canción nueva, la de Martín, porque estamos justo con el tema de aplaudir, entonces les canto y las últimas tres sílabas aplaudimos, el otro día les dije: “vamos a cantar la de Martín” y ya Agustina aplaudía y esperaba y aplaudía y paraba...la recepción es mucho más rápida, se nota en eso también, sus avances y sus progresos en la edad, se nota en eso también, los gestos también, les hago cara de enojada, de contenta, también la respuesta es mucho más inmediata”*

- **De voces**

*(La maestra de música)....estaba cantando en el patio y una de las nenas estaba gateando en la sala y se quedó y me miraba, reconociendo, entonces la levanté, la puse en la ventana y le dije: “mira, se dio cuenta que sos vos y te estaba escuchando” y le encantó y estaba emocionada...”*

- **Pide lo conocido: Canciones, formatos de juego**

Los niños solicitan al docente canciones, formatos de juego a través de gestos, palabras, tarareo.

*“E2: Y normalmente también cantan ustedes...ML: Todo el tiempo... Pero...MF: Si, si, si. No somos grandes cantantes pero bueno...ML: Pero a ellos les gusta y nos piden más.”*

*“... te hacen el gesto o te la piden o te dicen una palabra. Vos decís: “bueno, ¿ahora cuál cantamos? (...) ellos te dicen alguna palabra...”*

## **6 -La música presente en la vida cotidiana del jardín**

Se reitera en muchos de los entrevistados, la idea de que la música está presente como pistas de contextualización para los niños; atraviesa los momentos cotidianos brindando a los niños un entorno en donde se comprende lo que va a suceder.

Así la música anticipa el momento de la alimentación o el del sueño, convoca a la escucha o al agrupamiento. Lo que se reitera es el alto poder convocante de la música, atrae a los pequeños, los calma, los vincula comunicativamente a los adultos. La voz cantada del humano tiene un alto poder de atracción, de concentración. Su presencia es frecuente en las jornadas escolares con una reiteración llamativa.

- La música para generar un efecto emocional (calmar)  
*“(...) y entonces, la gran pregunta de los educadores y de los padres, porque los padres se caen muertos cuando ven lo que pasa, lo que les pasa a ellos en su relación con su hijo... que el pibe se pone loco porque tiene sueño, y llora y grita y entonces viene el papá y le dice “tirirí...pipi(cantando)”, se sonríe y se tranquiliza, o vienen y te dicen: cada vez que pongo el CD o tal canción.. es tan fuerte eso de ver, qué fuerte que es en la vida de esa personita la música, qué intenso...es decir qué hacemos?”*
- La música genera climas
- La música en diferentes momentos de la jornada
- La música acompañando actividades puntuales
- Espacio acústico (música de fondo)

## **7- Categoría: “CRUCE MÚSICA – EXPRESIÓN CORPORAL” vinculada con la MÚSICA**

A partir de los “decires” y “haceres” de docentes, directivos y especialistas podemos identificar las siguientes subcategorías en la categoría CRUCE MÚSICA – EXPRESIÓN CORPORAL.

- **La música como recurso para la expresión corporal**
  - **El movimiento para expresar ritmos, para participar del canto a través de movimientos, para pedir lo conocido, para transmitir placer, alegría.**
- 
- **La música como recurso para la expresión corporal**

La música es un recurso para provocar el movimiento.

*“(...) después nos fuimos a los géneros musicales y usamos diferentes géneros que usaran diferentes partes del cuerpo por ejemplo el carnavalito, el Tap, la tarantela (...) flamenco y merengue.”*

*“.... algunos CDs que los tenemos y que proponen el baile como que la música esa también propone el baile. Por un lado lo puedo proponer yo haciendo un espacio, digamos, solamente encargándome de estipular un espacio, de darles más comodidad, de correr la mesa y las sillas. Ya ahí es una manera de proponerles, después pongo la música y ya bailan, no hace falta que yo baile.”*

- **El movimiento para expresar ritmos, para participar del canto a través de movimientos, para pedir lo conocido, para transmitir placer, alegría.**

Movimientos que acompañan el canto del maestro:

*“...Más allá de que los chicos chiquititos si bien no tienen todavía el lenguaje incorporado, la canción la reconocen. Entonces en el caso de las canciones lo que no cantan lo hacen con el cuerpo, por eso las canciones son todas de manitos, de nuevo los pies, me lavo la carita, pero básicamente la canción, sobre todo en lactarios.”*

El movimiento para expresar ritmos: A veces ritmos propios del niño y a veces ritmos que acompañan ritmos musicales a través del movimiento.

*“(...) está todo lo que es la motricidad del chico, entonces un chico que.... un bebé que está con sus bracitos.... de pronto hace movimientos de miles de calidades, ahí se une poco con la expresión corporal, pero esas miles de calidades de movimientos y organizaciones de movimientos son organizaciones del ritmo. Entonces uno lo ve en movimiento, no produce sonido pero su esquema corporal de su organización del movimiento, su organización del mundo (.....)*

El movimiento es utilizado también para pedir lo conocido (a veces los chicos solicitan una canción realizando una parte de la “coreografía” que la acompaña). Como haciendo un “símbolo enactivo”<sup>34</sup> con su cuerpo y solicitar el formato de la canción.

---

<sup>34</sup> Símbolo enactivo alude a la idea de que, en la acción, el niño suspende la totalidad del formato y sólo propone una parte que expresa el todo. Este término es tomado de Riviere

## 8. LAS FORMAS DE CONCEBIR LA ENSEÑANZA DE LOS LEGUAJES ARTÍSTICO –EXPRESIVOS: MÚSICA Y EXPRESIÓN CORPORAL, EN EL JARDIN MATERNAL

### 8.2. TRES FORMAS DE CONCEBIR LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL JARDÍN MATERNAL.

Frente a la pregunta ¿Cómo conciben la Enseñanza de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal?, los docentes entrevistados a pesar de afirmar que desconocen la especificidad de este campo curricular, cuando comentan cuales son las actividades que proponen y piensan cercanas a lo que creen es enseñar Expresión Corporal se hacen presentes tres diferentes modos de enseñar. Es posible inferir entonces tres formas de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal:

- 1-Ofreciendo oportunidades de exploración,
- 2- Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción
- 3- Observando para recuperar lo que surge. Esta ultima solidaria con las otras dos.

<b>Tres Formas de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el J.Maternal</b>				
	<b>1-1-Ofreciendo oportunidades de exploración,</b>	<b>3- Observando para recuperar lo que surge,</b>	<b>2-Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción.</b>	Otras Categorías/Compartidas que no responden especialmente a alguna de las tres formas de enseñar pero que pueden están presentes en las tres
En cada caso se incluyen sub-categorías que surgen del análisis y que conforman estos tres grandes modos de concebir la enseñanza	Dando consigna musical/Ofreciendo un escenario sonoro.  Dando consignas musicales. Poner música para bailar.  Armando escenarios luces y sombras, ofreciendo espacios despejados	Observando y habilitando espacios para darle lugar a lo que surge	Proponiéndose como modelo a imitar  Dando consignas verbales  Proponiendo bailar /moverse/desplazarse  Usando juegos tradicionales  Canciones sencillas con distintos movimientos corporales. Repertorio de música folklórica-género musical como vehículo.	Promoviendo contacto corporal.  Anticipando y secuenciando la realización de las propuestas. Planificación.

	Invitando a mirar distintos tipos de pañuelos.-cintas.-sábanas grandes.-porras.Música			
				Definiendo con que enseñar (Recursos y materiales) Objetos y materiales característicos Cintas, Porras, pañuelos, sabanas, maracas - maracas.

Estos tres tipos o modos de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en los niños pequeños surgen de un análisis que con un mayor grado de abstracción se propone al reconocer de todas las “formas de enseñar” ya enunciadas, aquellas categorías que resultan ser reconocidas como las más significativas y ricas tanto por su reiteración por parte de todos los docentes entrevistados y observados como por la riqueza de subcategorías que cada una incluye.<sup>35</sup>

Los diferentes modos de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal que se reconocen en “decires” y “haceres” de los docentes, los reconocemos a pesar de señalar como punto de partida un posicionamiento explícito por parte de los entrevistados que reconocen y aclaran su “no saber” aunque al mismo tiempo desde los “saberes prácticos” ofrecen algunas actividades que “dicen” /creen estarían abordando o aproximándose a la Enseñanza de la Expresión Corporal.

Es posible reconocer un **primer modo de concebir la enseñanza de la expresión corporal** al que denominamos **Ofreciendo oportunidades de exploración**. El mismo se vincula con actividades o propuestas “abiertas” como las que consisten en habilitar un espacio despejado y libre, o poner música para que bailen...entre otras que luego se especificaran. El supuesto que parecen sostener los “haceres” observados es la relación de interdependencia mutua o coherencia entre creatividad, libre expresión, lenguaje artístico expresivo y presentación de proposiciones “abiertas” sin intervención docente directa y específica. La intervención del docente se centra en preparar escenarios, observar y acompañar. Pareciera que para que se haga presente la Expresión Corporal, el niño ha de tener condiciones para moverse libremente, lo que implica escuchar una música y bailar...o tener a su alcance telas y explorar... Esto se confirma con las ideas expresadas por algunos docentes entrevistados “*el baile surge*”, *es algo innato...lo traen los chicos*, por esa razón basta con poner música y observar...crear las condiciones para que “salga” aparezca.

<sup>35</sup> Se propone consultar leer anexo. Memos sobre las diferentes categorías construidas durante el proceso de análisis de los datos.

Al mismo tiempo aparece una **segunda forma de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal centrada en presentarse (el adulto) como modelo a imitar**. El docente baila frente a los niños, para que los niños imiten y se unan al baile.

Este tipo o forma de enseñar presenta muchas variantes que dependen de “qué” es lo que se propone como modelo a imitar. Los movimientos a imitar pueden ser “bailar o danzar” frente a los niños para que imiten los movimientos espontáneos del docente a partir de la escucha musical. También se proponen diferentes movimientos característicos de algunas canciones a modo de “coreografías” (como los llaman las docentes), para referirse a una secuencia de movimientos que están predefinidos y sostienen visualmente el desarrollo de lo que dice la canción, también hay otros movimientos propios de los juegos tradicionales, juegos de crianza, se proponen formatos de movimientos característicos que en su constitución conllevan una canción acompañada con mímica.

En todos los casos esta forma o tipo de concebir la enseñanza se sostiene en el reconocimiento de la imitación como forma de aprendizaje privilegiada en los primeros años, lo que implica tener a disposición y dispuestos u ofrecerse modelos a ser imitados, en este caso modelos de diversos movimientos

Frente a la propuesta en la que el docente se ofrece como modelo a imitar nos surgen algunos interrogantes que consideramos pueden enriquecer el análisis: ¿cómo eligen los adultos los movimientos que van a ofrecer para la imitación? ¿qué relación guardan con el desarrollo motor esperable? ¿se apoyan en logros que los niños ya poseen, andamian situaciones de apropiación o proponen sobre lo que “no hacen” los niños de manera autónoma?

Una **tercera forma es “Enseñar Observando”** solidaria con ambas dos presentadas aunque prioritariamente más vinculada con la primera. Tal como se señala se pone el acento en particular en generar situaciones “abiertas” de las del tipo 1 para dar lugar a lo que surja... y esto es lo que hay que observar con atención. Situaciones tan abiertas como poner una música y observar/darles objetos y observar/ Ponen el acento en que hay que “prestar atención” “estar atentos” “observar que hacen” los niños, si hacen por sí mismos y se les reconoce, pareciera que entraran al campo de la experiencia creativa, en el campo de lo expresivo...por esta razón se lo valora y reconoce tanto. Observar para recuperar movimiento de los niños que resulten enriquecedores de sus propios movimientos. También frente al espejo se propone enriquecer las experiencias de los niños, ayudándolos a través de la observación propia, a reconocer sus propios movimientos tomando conciencia poco a poco que son producidos por ellos mismos.

La observación solidaria con la imitación no está tan explícitamente enunciada pero en estos casos la observación va registrando el nivel de participación e imitación que el niño manifiesta para ver si se continúa o no. Es otro el sentido de la observación del docente. Se mira para ver si imitan, el modelo, o hasta donde logran imitarlo, o bien si proponen variantes. Muchas de las propuestas para imitar van acompañadas de una consigna verbal que refuerza lo que se muestra corporalmente para ser imitado. Los docentes dicen...yo digo y a la vez hago para que entiendan que tienen que hacer. Señalan esto como necesario para que los niños tan pequeños puedan seguir la propuesta.



Es posible enriquecer aún más la caracterización de estos tres grandes modos de concebir la enseñanza de la expresión corporal, considerando otros aspectos o categorías analizadas: **Qué enseñar. (Los contenidos) y Cómo y con qué enseñar.** (Estrategias, formas de enseñar y recursos). A partir del entramado con estas categorías, es posible identificar semejanzas y particularidades en cada una de las tres formas, en relación al qué y cómo se enseña en cada una de ellas.

Veamos como aparecen estas posibles relaciones en un cuadro.

	<b>Tres Formas de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el J. Maternal</b>			
	<b>1-1-Ofreciendo oportunidades de exploración,</b>	<b>3- Observando para recuperar lo que surge,</b>	<b>2-Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción.</b>	
<b>Categoría 3- Que enseñar. Los contenidos</b>  Estableciendo relaciones con las categorías del <b>QUE se enseña</b> cuando se proponen actividades de Expresión Corporal.	Diferentes tipos de movimientos: Movimientos constitutivos del Bailar Movimientos “libres-espontáneos” que surgen de los niños a partir de la oferta de un escenario abierto o de una música		Diferentes tipos de movimientos: Movimientos imitados a partir del modelo del adulto	
	Utilizan procedimientos para Exploración		Utilizan procedimientos para Imitación Ejercitación	
			Producciones culturales que incluyen en su formato movimiento  Bailes  Juegos de Crianza	

			Canciones con mímica tradicionales o inventadas.	
<b>De la categoría 4- con qué enseñar</b> Definiendo con qué enseñar (Recursos y materiales)Objetos y materiales característicos	Cintas, Porras, pañuelos, sabanas, maracas - maracas.  -distintos tipos de pañuelos.- cintas.-sábanas grandes.-porras.  Música		Canciones sencillas con distintos movimientos corporales. Repertorio de música folklórica-género musical como vehículo.	

Comenzaremos por la **primera forma de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal: Ofreciendo posibilidades oportunidades de exploración**. Entendemos que en estas situaciones los contenidos que se enseñan son los movimientos constitutivos, propios del bailar Movimientos “libres-espontáneos” que surgen de los niños a partir de la oferta de un escenario abierto o de una música y de los procesos para realizar movimientos especialmente la exploración. Se hace presente un docente que construye escenarios y observa.

En la segunda forma de concebir la enseñanza **Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción**, el tipo de movimientos que serán contenidos de enseñanza son preponderantemente los Movimientos imitados a partir del modelo del adulto, y en relación con los procesos para la producción del movimiento se privilegia la imitación y la ejercitación. Por otra parte bajo este modo de concebir la enseñanza se transmiten y enseñan las diferentes producciones culturales que incluyen en su formato movimiento como por ejemplo algunos Bailes, Juegos tradicionales de Crianza, y canciones con mímicas tradicionales o inventadas. Se hace presente un docente que realiza las acciones conjuntamente. Se enseña realizando como modelo para ser imitado y luego compartiendo un hacer conjunto. El baile, muchos bailes se realizan con otros, y también puede darse el bailar, danzar solo. Se hacen presentes los juegos y cantos de crianza tradicionales que guardan una gran riqueza, son composiciones complejas que se transmiten y enseñan con gran naturalidad en contextos cotidianos aunque son constitutivamente composiciones culturales musicales, rítmicas que comprometen movimientos en general complejas.

En relación con el **tercer modo de concebir la enseñanza centrado en la observación** para recuperar lo que surge. Esta última es solidaria con las otras dos; se pueden recuperar

producciones originales de los “bailarines” y socializarlas o bien apropiaciones ajustadas a las danzas que se están transmitiendo.

En el caso de observar cómo va la imitación de determinadas “coreografías” “movimientos preestablecidos” propios del juego rítmico y musical, cumple la función de realizar un seguimiento respecto de la atención y el grado de apropiación del/de los movimientos propuestos para ser imitados. En este caso la observación funciona como reguladora de cómo darle continuidad al desarrollo de la propuesta dado que el movimiento propuesto es el que se espera se imite y repita. La observación para la primera forma cumple otra función completamente diferente dado que sirve para recuperar y socializar, para alentar la producción espontánea y creativa revalorizando aquello que surge de los niños tal como ya se ha explicado en párrafos anteriores.

En relación con los materiales en la primera forma de concebir la enseñanza se caracterizan por ser materiales no estructurados, de usos y funciones múltiples justamente porque buscan promover la libre creación de movimientos. En el modo segundo no aparecen materiales, si se hacen presentes con fuerza los recursos musicales, la canción folklórica tradicional que será la que se repetirá, ciertos fragmentos de una danza con una coreografía o tipo de movimiento particular del cual se hace partícipe al niño para que lo observe, para que lo realice junto con el adulto, para que lo realice solo, según el grado de apropiación y posibilidades evolutivas de movimientos demuestre.

Si recuperamos de la presente investigación la categoría **5-Respuesta de los niños** y la “entramamos” con las tres formas de concebir la enseñanza, es interesante ver como aparecen diferentes respuestas características para las dos formas de concebir la enseñanza que más se destacan y se confirman aspectos ya enunciados a propósito de la presentación de los anteriores análisis.

<b>Tres Formas de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el J. Maternal</b>				
	<b>1-Ofreciendo oportunidades de exploración,</b>	<b>3-Observando para recuperar lo que surge,</b>	<b>2-Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción.</b>	Categorías que no responden a las tres formas de enseñar EC /Otras
En cada caso se incluyen las sub-categorías que surgen del análisis	Producir espontáneamente Frente al canto de la maestra surge el baile espontáneo Bailan como respuesta a la escucha musical		Repetir Los procesos de apropiación dependen de la repetición que realiza la maestra. Luego de tres meses me empiezan a acompañar con la gestualidad la canción de Martín.	

			Imitar/copiar La primera experiencia que tienen es copiando Imitar en simultáneo, en espejo	
	Alternar entre imitación en simultáneo, en espejo y producciones espontáneas			Observar. El que no hace observa y participa de esa manera. Mirar es una forma de participar.  Aceptar o rechazar las variaciones

Básicamente la respuesta de los niños en un caso (modo 1) está centrada, incentivada, promovida en producir creativamente, generar nuevos movimientos y en el otro caso (modo 2) está centrada en producir para poder repetir y repetir bien porque los movimientos están pautados tanto en los movimientos de los juegos tradicionales, de las canciones con mímicas o bien el docente propone para que sus movimientos sean imitados y repetidos.

Se observa que en cada uno de los Modos o tipos de concebir la enseñanza de la Expresión Corporal en los niños pequeños se enseñan contenidos particulares, se apela a materiales y recursos específicos bien distintos para cada caso y se espera y se observan unas respuestas de los niños también diferentes pero en cada caso son coherentes con el modo de concebir la enseñanza. Lo curioso es que se reconozcan dos modalidades tan opuestas pero que no se contradicen dado que se reconocen las expresiones y movimientos como parte de las producciones culturales un patrimonio a transmitir, mostrar, imitar y también se considera principal el espacio para la producción no pautada. Se puede pensar que son polos complementarios que se enriquecen mutuamente, abordar uno solo de ellos quitaría riqueza a las propuestas de iniciación a la Expresión Corporal. Entendemos que participar, repetir y disfrutar bailando danzas con ciertos movimientos prefijados ofrece otros repertorios que podrán sumarse a aquellos que se constituyan con la posibilidad de exploración de sus propios movimientos espontáneos. Queda pendiente el abordaje de cómo se trabaja con aquello que los chicos proponen o ¿todo lo que surge es adecuado incorporarlo? Este cuestionamiento ya ha quedado planteado en varios apartados del presente trabajo.

En los párrafos que siguen haremos otro ejercicio, el de “entramar” los tres modos de concebir la enseñanza de la Expresión Corporal a los niños pequeños con las categorizaciones de otras investigaciones que han sido antecedentes de la presente investigación (Soto, C. Violante, R. 2005) y (Brandt. E. Soto, C. Vasta, L. Violante, R. 2011) con el objetivo de recuperar las categorizaciones que las citadas investigaciones proponen en relación con los modos de concebir la enseñanza, en la primera referida a los modos generales de enseñar en el jardín maternal y en la segunda respecto de la enseñanza de otro lenguaje artístico-expresivo como lo es el lenguaje plástico visual.

- **Las cinco formas de enseñar en JM (Soto, C. Violante, R 2005) y los modos de concebir la enseñanza de la Expresión Corporal**

Este análisis propuesto parece dar cuenta de la fertilidad de las categorizaciones existentes dado que en algunos casos se mantienen y en otros se observa la posibilidad de ampliarlas y enriquecerlas a la luz del caso particular de la enseñanza expresión corporal en el jardín maternal. Es importante señalar que la presente investigación forma parte de un programa más amplio que se propone abordar los cuatro lenguajes artístico-expresivos: plástico-visual, música, expresión corporal y literatura.

Teniendo en cuenta lo dicho, en los dos puntos que siguen presentamos dos cuadros sintéticos donde señalamos las relaciones entre las tres formas de Enseñar Expresión Corporal (que en realidad son dos y una que las atraviesa), las cinco formas generales de enseñar en el Jardín Maternal (Soto, C. Violante, R 2005) y los 7 tipos o modos de concebir la Enseñanza del Lenguaje Plástico Visual (Brandt, E. y otros 2011)

	<b>Tres Formas de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el J. Maternal</b>			
	<b>1-1-Ofreciendo oportunidades de exploración,</b>	<b>2-Observando para recuperar lo que surge,</b>	<b>3-Proponiéndose como modelo imitar/Orientando/dirigiendo la acción.</b>	Categorías que no responden a las tres formas de enseñar EC /Otras
De las 5 formas de enseñar Soto, C. Violante, R.2005 Se hacen presentes solo dos de ellas.	Armando Escenarios		Realizando acciones conjuntas.	

Las cinco formas de enseñar a los niños pequeños presentes en la investigación “Enseñar contenidos en el Jardín Maternal” (Soto, C. Violante, R. 2005:53) se reiteran algunas más que otras y todas asumen características particulares debido al contenido de enseñanza que está en juego. De las cinco formas (1.Armando escenarios, 2.Ofreciendo disponibilidad corporal, 3.Realizando acciones conjuntamente ,4.Acompañando con la palabra, 5. Compartiendo expresiones mutuas de afecto), las que están presentes con particularidades propias del campo de la actividad artística-expresiva son: Enseñar armando escenarios, ofreciendo disponibilidad corporal y realizando acciones conjuntamente. Veamos como aparecen enunciadas con las particularidades vinculadas con el contenido que se enseña.

- Armando escenarios para explorar el espacio, para bailar, moverse.
- Ofreciendo disponibilidad corporal. Aparece en forma explícita en un solo caso que propone promover el contacto corporal.

- Realizando acciones conjuntamente aparece como el docente que se propone como modelo a imitar, invitar a mirar juntos, entre otros

En el caso de la valoración de lo que los niños hacen, el reconocimiento de sus logros, puede considerarse como una forma de enseñar compartiendo expresiones mutuas de afecto en tanto el docente demuestra su afecto al recuperar lo que el niño propone porque le importa, lo mira, lo observa, lo felicita, aprueba lo que hace, y lo repite.

Por otra parte cuando se reconoce en la categoría: “Biografías artístico expresiva” la importancia del disfrute del adulto para la enseñanza de los niños se considera el enseñar como una forma de compartir emociones. Una docente afirma: “*Al adulto le tiene que apasionar lo que está haciendo en ese momento porque sino es como que no transmite el sentimiento de disfrutarlo...*” (Jardín B entrevista 2-b)

- **Los siete Tipos o Modos de Concebir la Enseñanza del Lenguaje Plástico Visual (Brandt, E. y otros 2011) y su relación con los Modos de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal**
- De los siete modos de concebir la enseñanza del lenguaje plástico visual se hacen presentes, en el caso de la Expresión Corporal, tres de las categorías reconocidas para dicho lenguaje:
  - Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar;
  - Construir un Ambiente estético
  - Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño
  -

Veamos las relaciones en el siguiente cuadro.

	<b>Tres Formas de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el J. Maternal</b>			
	<b>1-1-Ofreciendo oportunidades de exploración,</b>	<b>2-Observando para recuperar lo que surge,</b>	<b>3-Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción.</b>	
De los 7 Tipos o Formas de Concebir la Enseñanza del Lenguaje Plástico Visual (Brandt, E. y otros 2011) Se hacen presentes solo tres I)	Ofrecer posibilidades de explorar el espacio			

<p>Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar</p> <p>IV) Construir un Ambiente estético</p> <p>V) Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño</p>	<p>Ofrecer posibilidades de explorar movimientos</p> <p>Construir un espacio para bailar Escenario sonoro-musical.</p>		<p>Realizando acciones frente al niño como modelo. Dando consignas verbales Proponiendo bailar moverse</p> <p>Presentado ejecutando juegos tradicionales que comprometan movimientos</p>	
--	--	--	--	--

La enseñanza centrada en la construcción de escenarios estéticos se reitera y confirma cada vez con mayor fuerza, en este caso serán escenarios musicales, que potencien y promuevan el movimiento, escenarios donde el espacio ofrezca posibilidades para desplazarse, caminar, explorar, esconderse, aparecer detrás de telas y otros materiales que se quieran incluir. Aparece en las opiniones de entrevistados expresado como la creación de escenarios sonoros musicales, la disposición de un espacio abierto y cómodo para bailar. Estas condiciones favorecen y permiten la exploración de los diferentes movimientos, la exploración del propio espacio como contenidos característicos de la Expresión Corporal. La construcción de un Ambiente estético se hace presente, la posibilidad de la exploración de materiales, movimientos, etc. también.

La otra categoría central que aparece aquí también se refiere a la interacción entre niños y adulto y entre niño y niño. En el caso particular de la Enseñanza de la Expresión Corporal esta categoría toma la forma de la realización conjunta de acciones tal como se enuncian en las 5 formas de enseñar generales. Realización conjunta de acciones, acciones que realiza el docente para ser imitado, acciones que realiza el niño espontáneamente para que el docente retome y repita. Todo un diálogo corporal entre los niños y los adultos. Es una interacción corporal, a veces se suman las consignas verbales reafirmando lo mismo que se realiza corporalmente. Tiene mucha fuerza la consigna presentada como acción directa por parte del docente para ser imitada.

Si bien en otras categorías se enuncia la importancia de que el docente esté “apasionado” por lo que hace y esto lo transmite forma parte de una de las dimensiones de la incidencia fuerte de la biografía estético expresiva del docente y no aparece en las formas de enseñar,

tal como se lo incluye en el caso de la Enseñanza del lenguaje plástico-visual donde aparece compartir emociones.

Entendemos que si no hay emoción, no hay experiencia estética por lo tanto aunque no aparezca en esta categorización y si en otra lo consideramos central y constitutivo de los modos de concebir la enseñanza de este Lenguaje artístico-expresivo como lo es para todos.



### **8.3. LAS FORMAS DE CONCEBIR LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL JARDÍN MATERNAL**

*“M. Papôusek (1996) sugiere la presencia de universales en la forma y función de elementos musicales incluidos en los intercambios preverbales de la diada. Al hablar a sus bebés los padres modifican su habla, entre otras cosas, remarcan el pulso, retardan el tiempo del habla, hacen pausas más largas y hablan más rítmicamente, con frases bien segmentadas.(citado en Español, S. 2005:151) .*

A partir de una nueva lectura y análisis de las categorías anteriormente expuestas surgen los siguientes “tipos” o modos de concebir la enseñanza de la música en niños menores de tres años.

La enseñanza de la música en los niños menores de tres años se concibe como:

#### **6.2.1 -Experiencia estética integral**

#### **6.2.2. Experiencia organizada intencionalmente para enseñar:**

**6.2.2.1 –Centrada en la transmisión de la canción y otras producciones culturales vinculadas a la música.**

**6.2.2.2- Para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música**

**6.2.2.3- Centrada en algunos elementos del lenguaje musical.**

**6.2.2.4- Para acompañar momentos o situaciones de la vida cotidiana**

A continuación caracterizaremos cada uno de estos “tipos” o modos —construidos a partir de los decires de los docentes y de las propuestas observadas en los jardines seleccionados— estableciendo relaciones con los siete modos de concebir la enseñanza del lenguaje plástico visual planteados en nuestra investigación anterior (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2011).

En el citado trabajo encontramos que la enseñanza del lenguaje plástico-visual a menores de tres años se concibe como una experiencia que se propone:

I) Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar...

II) Enseñar técnicas que implican habilidades motrices: pegar, utilizar herramientas etc. Mostrar procedimientos.

III) Enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual desde la acción, la experiencia.

IV) Construir un Ambiente estético. Espacios que respondan a principios de equilibrio y armonización formando parte de la oferta para la experiencia estética del niño. Ofreciendo escenarios como la naturaleza para mirar. Ofreciendo escenarios donde los productos de los niños formen parte central.

- V) La interacción entre adulto y niño y entre niño y niño.
- VI) Compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza, al hacer aparecer una forma, una imagen, al explorar.
- VII) Ofrecer actividad plástica para....enseñar otra cosa....

El trabajo con estas tipologías nos resulta sumamente fecundo, como lo planteamos en la investigación para la enseñanza de la plástica.

Estas tipologías nos permite hacer “foco” en las formas de enseñar los lenguajes artístico-expresivos a niños pequeños. Si se enseña centrándose en uno solo de estos tipos o modos, quizás presenciemos formas incompletas de concebir la enseñanza de estos lenguajes. Pero si se las concibe a cada una como condiciones o dimensiones necesarias pero no suficientes para lograr un pleno acceso a las experiencias estéticas, estaremos abriendo el abanico de referencia a tener en cuenta a la hora de enseñar. Estas categorizaciones dan cuenta de las dimensiones del contenido a enseñar y las formas de enseñar cuando se ofrece a los niños la posibilidad de participar de experiencias estéticas.

### **6.2.1. -Experiencia estética integral**

El concepto de **experiencia estética** fue abordado en profundidad en el trabajo anteriormente citado (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2011) y hace referencia a una experiencia en la que:

*“(...) los sujetos que participan se conmueven sensiblemente, se detienen en un tiempo que rompe con lo cotidiano. Es una experiencia en la que los sentidos participan como conexión sensible para percibir algo que estaba pero no se lo veía, o para crear algo nuevo. Esta experiencia permite salir de la percepción cansina y cotidiana, instrumenta<sup>36</sup> de las cosas, para comunicarse, conectarse con lo bello, en un espacio que está en la transición del espacio interior y exterior del sujeto en una frontera donde es posible la belleza.”*

Si bien el concepto de experiencia estética no aparece nominado de esta manera por los entrevistados, algunos docentes y especialistas entrevistados coinciden que enseñar música supone la transmisión de una experiencia **sensible, emotiva, mágica y afectiva**. Algunos entrevistados agregan que en esta transmisión la biografía del docente resulta central ya que sólo él, enamorado de la música y conocedor de ese lenguaje puede transmitirlo, compartirlo, disfrutar para hacer disfrutar al otro.

Cuando se refiere a una experiencia estética **integral** se intenta sintetizar las opiniones de algunos entrevistados que hacen referencia a que es importante que en la enseñanza no se “desarme” el sentido y la riqueza de la obra al buscar transmitir los componentes musicales por separado, es decir una experiencia en la que participa la obra musical como

---

<sup>36</sup> El término “instrumental” en este párrafo, refiere a la utilización de los objetos como instrumentos para cubrir necesidades básicas de los individuos y de las comunidades. La experiencia estética vincula a los individuos y sociedades con objetos que trascienden el uso instrumental, son objetos que comunican sensiblemente con el mundo del arte.

composición completa. Por otro lado recupera la idea de una educación integral en la que se comprometen todos los aspectos de la personalidad del niño (afectivos, motrices, cognitivos, sociales, etc.)

Este modo de concebir la enseñanza de la música en los niños menores de tres años se corresponde con el modo o tipo VI) de la enseñanza de la plástica: *Compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza, al hacer aparecer una forma, una imagen, al explorar.*

En este caso implica compartir emociones vinculadas a la **apreciación del entorno sonoro, a la escucha musical en vivo y grabada, así como a la propia producción sonora y musical.**

La idea de **compartir** estas experiencias aparece en el modo o tipo V) de la enseñanza de la plástica: *La interacción entre adulto y niño y entre niño y niño*

En el caso de la enseñanza de la música la interacción que aparece con mayor frecuencia en las entrevistas y observaciones es la **observación** y la **imitación**. La imitación no implica una copia total de las acciones del **adulto o del niño** sino que supone una recursividad compartida, un enriquecimiento del formato, como una primera forma de improvisación musical a partir de sonidos, ritmos, modos de acción o de ejecución, etc.

En relación con la observación los entrevistados subrayan la idea de la importancia del vínculo que establece el docente con el niño pequeño al hacer música, a la atención necesaria de sus gestos, sonidos y acciones.

Las respuestas observadas en los niños al compartir experiencias musicales en el ámbito de la producción musical se vinculan por un lado a la imitación de la voz humana, la ejecución de instrumentos y los movimientos corporales acompañando la música. Por otro se relacionan con el juego exploratorio.

En el ámbito de la escucha musical las respuestas observables de los niños se expresan a través de gestos o movimientos corporales.

Hay por otra parte una serie de respuestas que se relacionan con el reconocimiento y solicitud por parte de los niños de diferentes propuestas musicales –canciones, juegos, etc.- llevadas a cabo por el docente.

Algunos docentes valoran especialmente las respuestas de los niños que aparecen en esta etapa en que aún está en proceso la adquisición del lenguaje verbal.

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas podríamos decir que la participación del docente propone la generación de un vínculo afectivo entre el niño, el docente y la obra o el instrumento musical. Un “triálogo estético” en tanto entre el niño y el adulto se interpone una producción, una obra, un escenario estético, algo que aparece para ser contemplado, con una conexión sensible y emotiva, una experiencia estética<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Como señalábamos en (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2011) “Aquí aparece la inter-subjetividad primaria y secundaria. La experiencia estética se logra cuando las experiencias diádicas iniciales entre el bebé y la madre que transmiten afectos de vitalidad, se objetivan en una experiencia triádica, en la cual el entonamiento que esencialmente transmite la madre y entra en comunidad con el bebé, se dirige a la contemplación desinteresada del objeto. Y en ella lo que resulta sorprendente es adherido intencionalmente, creando algo que es central, es objetivado, es la experiencia estética. Por esto afirmamos que es posible el pasaje del diálogo al triálogo.”

Las tres formas de enseñar que despliega el docente con el niño en relación a la música, al compartir emociones, realizar acciones conjuntamente y acompañar con la palabra<sup>38</sup> se hacen presentes y constituyen lo que caracterizaría el triálogo estético.

### **6.2.2. Experiencia organizada intencionalmente para enseñar;**

Se observa que en muchos casos se pone el acento en que la enseñanza de la música presenta una propuesta rica en actividades que abordan diferentes aspectos de **la producción y escucha musical**.

Esta experiencia organizada se transmite con el hacer, proveyendo a los niños una buena nutrición musical. Requiere la transmisión de las producciones de la cultura vinculadas con la música, el canto y la interpretación instrumental.

Se ofrece un lugar de relevancia a los juegos tradicionales que involucran la música. Y a la vez se asigna a la enseñanza un espacio para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música.

En algunos casos se propone el trabajo con rasgos distintivos del sonido y elementos constitutivos de la obra musical.

En todas las instituciones visitadas la música forma parte de la propuesta educativa institucional formando parte de la vida cotidiana, acercando a los niños la vivencia de alguna de sus funciones: convocar, calmar, crear “un clima”, etc.

Las formas de enseñar los aspectos particulares de la música tienen relación con las formas de enseñar a niños de Jardín Maternal propuestas en la investigación citada Soto y Violante (2005)<sup>39</sup>, ya que el hacer acciones conjuntas como cantar, explorar sonoridades, tocar instrumentos etc. es un modo muy adecuado de propiciar la transmisión de este lenguaje. También lo es acompañar con la palabra que andamia la ejecución y producción infantil, el sostén corporal que propicia algunas formas conjuntas de escuchar la música y el construir escenarios como lo señalaremos a continuación.

Las sub-categorías (B.1, B.2, B.3 y B.4)<sup>40</sup> conciben la Enseñanza de la música *centrándose en los contenidos*, es decir, refieren a diferentes dimensiones de qué enseñar.

---

<sup>38</sup>Son tres de las cinco formas de enseñar a los niños pequeños son producto de la investigación Enseñar contenidos en el Jardín Maternal (Soto y Violante, 2005):

<sup>39</sup> Las cinco formas de enseñar a los niños pequeños son producto de la investigación Enseñar contenidos en el Jardín Maternal (Soto y Violante, 2005):

1. Ofrecer disponibilidad corporal
2. Acompañar con la palabra
3. Participar en expresiones mutuas de afecto
4. Construir escenarios
5. Realizar acciones conjuntamente con los niños

<sup>40</sup> B.1 –Centrada en la transmisión de la canción y otras producciones culturales vinculadas a la música.

B.2- Para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música

B.3- Centrada en algunos elementos del lenguaje musical.

B.4- Para acompañar momentos o situaciones de la vida cotidiana

### 6.2.2.1 - Centrada en la transmisión de la canción y otras producciones culturales vinculadas a la música.

En este caso la enseñanza se encuentra vinculada por un lado a la alfabetización cultural (Zabalza, 2000) e implica la utilización de un repertorio vasto, diversificado así como la enseñanza de objetos culturales tales como los instrumentos musicales. Este modo de concebir la enseñanza vinculada a las producciones culturales no encuentra una correspondencia con los modos de concebir la enseñanza de la plástica surgidos en la investigación anterior.

Con respecto al repertorio dice nuestra especialista Judith Akoschky:

*Es muy bueno contar con un repertorio de canciones, seleccionado de acuerdo a niveles de calidad. Esta selección debe contemplar variedad de elementos musicales: diferentes ritmos y estilos, distinto carácter, diversa construcción melódica, con textos que también aporten diversidad temática.*

*Luego estarían los recursos de “acompañamiento” que pueden incorporar juegos de manos y juegos corporales (de interrelación del niño y el adulto como hamacar, mecer, “galopar” en las rodillas, etc.). Algunas canciones propician coreografías y es frecuente que los docentes incluyan también manoplas, títeres, muñecos, etc. De todos modos se recomienda no excluir el canto “a capella”, sin el uso de todos estos acompañamientos. Y es muy gratificante entonces, comprobar que los temas musicales se valen por sí mismos.*

Dentro de las producciones culturales la transmisión de la **canción** ocupa un lugar central en la propuesta de algunos docentes. El repertorio de canciones implica el uso de canciones para que los niños reproduzcan y para escuchar aunque a veces esta división no es tan fácil de establecer ya que en algunas ocasiones la reiteración de canciones seleccionadas solo para escuchar hace que niños de más de un año “canten” partes de esas canciones, dando muestras de que las conocen perfectamente, aunque no logren reproducirlas en su totalidad.

Cantar con los chicos supone además de la transmisión de un producto cultural la enseñanza de una técnica y se corresponde con la categoría II) de la enseñanza de la plástica: *Enseñar técnicas que implican habilidades motrices: pegar, utilizar herramientas etc. Mostrar procedimiento.*

En el ámbito de la enseñanza de la música además de las técnicas vinculadas al canto (para cantar afinado, como propone alguno de nuestros entrevistados), aparecen otras vinculadas a la exploración sonora y ejecución o modos de acción aplicados a objetos e instrumentos “instrumentos convencionales y no convencionales” que abordaremos en el siguiente punto (B2).

Dice Judith Akoschky en relación a la enseñanza del canto:

*Es indiscutible que el canto afinado requiere, en primera instancia, de buenos modelos en los que la actitud comunicativa, expresiva y el vínculo que se cree son fundamentales estímulos para su logro. Pero es necesario saber que esto por sí mismo, no alcanza. El niño pequeño va “construyendo” lentamente su canto, su capacidad de reproducir canciones que le acercan los adultos con su propio canto y/o a través de grabaciones bien seleccionadas. Pero, también acompaña esa construcción con sus propias improvisaciones, sus propias modalidades de “ejercitación” y repetición. Para el adulto, sea un familiar o un docente, repetir el tema, volver al juego acompañado con su canción, es una tarea de nunca acabar, sobre todo si el niño reclama su repetición. Lo que tradicionalmente ha interferido en esta “dedicada transmisión” son los requisitos exigentes en los que en forma anticipada se evaluaba esta capacidad de “cantar afinado”. Fueron imperativos instalados por modelos intransigentes respecto del “don del canto”. Es un legado antiguo, pero lamentablemente hoy aún vigente, en los hogares y en muchas instituciones educativas. La permisividad, el placer por cantar “como salga”, sin apremios, sin comparaciones con los logros de los demás niños, son factores que estimularán a cada niño a cantar y a hacerse dueño de las emociones que le provoca su propio canto y el canto de los demás. Y es deseable que este proceso sea acompañado, “amorosa y pacientemente”, por los educadores a cargo.*

Cabe destacar que en las instituciones visitadas resulta recurrente la utilización de títeres o coreografías que acompañan la canción. Pensamos que cuando se procura enseñar la canción en tanto producción cultural o a cantar resulta interesante prescindir en algún momento de estos materiales y coreografías, apelando a la expresividad del canto, y a la memoria musical de los alumnos. La presencia del títere podría ser entonces esporádica y, en el caso de los bebés, reemplazada oportunamente por una gestualidad más resaltada, tomando el uso y presencia del títere, manopla, muñeco, etc. como un elemento transitorio y no imprescindible.

#### **6.2.2.2- Para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música**

Algunos entrevistados le otorgan importancia fundamental a las situaciones de exploración que se les ofrecen a los niños.

Este modo de concebir la enseñanza de la música se corresponde con la categoría I) de la enseñanza de la plástica: *Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar...*

En el caso de la música se incluye la exploración sonora vinculada tanto a la producción de sonidos con el propio cuerpo, con objetos y con instrumentos (convencionales y no convencionales), como a la exploración de la voz.

Según Judith Akoschky (2008) La música en la escuela infantil. Barcelona, Editorial Graó  
*“Explorar es una manera de conocer, un modo de descubrir un mundo de sonidos. La exploración sonora se constituye en una herramienta de*

*conocimiento privilegiada en la Educación infantil y suma recursos que enriquecen la producción y la expresión sonora y musical.*

*Al interactuar constantemente con los objetos del entorno, y a partir de estas exploraciones, los niños obtienen distintas informaciones acerca de ellos. Se darán cuenta de que los objetos y materiales "suenan" diferente; por ejemplo, que los sonidos de las piedras se diferencian de los que pueden hacer con tapas de plástico; que cuando golpean un objeto de metal, el sonido "dura"... y en cambio, con el cilindro de madera el sonido "desaparece de inmediato"; que cuando sacuden una botella con poco arroz en su interior, suena muy distinto que cuando está cargada con porotos; que si raspan un resorte de metal con un palillo, se produce un sonido raro y atractivo, muy distinto de cuando raspan el cartón corrugado con una cuchara de plástico.*

*Otra posibilidad, que se suma a la anterior y que suele darse casi simultáneamente, es la del conocimiento de los diferentes modos de acción: golpear, sacudir, entrechocar, raspar, soplar, etc. con una variedad de palillos, baquetas, y otros materiales que se presten a tal fin, serán las "acciones instrumentales" que niños y niñas implementarán para la producción sonora."*

La exploración es entonces un modo potente para aprender. Los docentes entrevistados hacen mención a los materiales que se ofrecen y a la libertad de acción pero no relatan cómo recuperan los resultados de los niños.

Nos preguntamos entonces acerca de la **intencionalidad** en este modo de concebir la enseñanza. Creemos que está presente en la decisión de los docentes de promover las manifestaciones espontáneas del niño pero que la misma no aparece expresada en relación con los contenidos que se intenta recuperar a través de la exploración.

Pensamos que para poder recuperar los hallazgos que hacen los niños en su trabajo exploratorio el docente debe observar atentamente desde un marco, desde una intencionalidad que le permita rescatar con su acción y palabra aspectos particulares de la riqueza y multiplicidad de respuestas que van surgiendo. Claro que al rescatar acciones de los niños el docente debería funcionar como un seleccionador virtuoso en la medida que rescata, o imita acciones de los niños vinculadas a la exploración que abonen a la producción sonora. A su vez los elementos que selecciona deberían proveer a los niños de sonidos agradables a la escucha y herramientas accesibles a los modos de acción de los pequeños.

De todos modos estas intervenciones docentes deben guardar equilibrio con momentos en que se deja solo al niño para que explore, imitándose a sí mismo dando lugar a un ensimismamiento fértil en posibilidades y descubrimientos.

El niño también explora su voz, al producir sonidos que acompañan los cantos de los docentes o al "cantar" sólo. Especialmente en los bebés se observa esta exploración de sus propios sonidos vinculados a la producción vocálica.

La enseñanza de técnicas motrices está presente para poder explorar al producir sonidos con la voz, con objetos, con cotidiáfonos e instrumentos. Esto puede vincularse a la categoría II) de la enseñanza de la Plástica: *Enseñar técnicas que implican habilidades motrices: pegar, utilizar herramientas etc. Mostrar procedimiento.*

### **6.2.2.3- Centrada en algunos elementos del lenguaje musical.**

Este modo de concebir la enseñanza pone énfasis en la dimensión del contenido vinculada a los distintos rasgos distintivos del sonido (intensidad, altura, duración, etc.) y de elementos constitutivos de la obra musical (ritmo, melodía, forma, carácter)

Se corresponde con la categoría III) de la enseñanza de la plástica: *Enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual desde la acción, la experiencia.*

Los rasgos distintivos y los elementos constitutivos de la obra musical se enseñan, como en la plástica desde el hacer, desde las experiencias que se le ofrecen a los niños. Por ejemplo al cantar determinadas canciones o tocar instrumentos el docente puede elegir enseñar algunos de estos rasgos o elementos y lo hace desde la intencionalidad, desde lo que anticipa en su planificación seleccionando determinado repertorio o instrumentos adecuados para tal fin. Esta intencionalidad le permite recuperar algunas respuestas visibles de aprendizaje (por ejemplo acciones de los niños en relación al ritmo). Podemos decir que en el jardín maternal la enseñanza de estos rasgos y elementos está implícita en la experiencia vivencial que se le ofrece al los niños.

En este trabajo hay docentes que insisten en la importancia de trabajar con totalidades no desarmando la obra musical, para enseñar determinados elementos. Los niños perciben totalidades por lo que se procura ir de la totalidad a las partes significativas en relación al elemento que se selecciona para enseñar y de las partes a la totalidad: “ (...)pero si empiezo como a desarmarlo se empieza a perder ese encanto de la experiencia estética que da placer, que es para fiesta... y ahí está el punto (...)”

Como señalábamos en (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2011)<sup>41</sup> quienes adhieren a esta idea de “no desarmar la obra musical” y priorizar la vivencia estética coinciden en que en los

---

<sup>41</sup> “Entendemos que en los primeros años lo central no es enseñar los elementos del lenguaje plástico visual: el color, la forma, la textura en imágenes bi y tridimensionales. Se busca centralmente que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Estas exploraciones le posibilitarán una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado a la vez que ciertos conocimientos sobre aquello que exploran.... De todas formas pensamos que siempre se están enseñando los elementos del lenguaje visual y los procesos de descubrimiento, creación, producción, apreciación, entre otros comprometidos en las experiencias estéticas. La diferencia está en que en los primeros años se pone “foco” en los procesos de descubrimiento, de apreciación, de emoción frente a las obras, de sentimientos que conmuevan y habilitan la entrada al campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona, lo que humaniza porque conecta al sujeto con lo sensible” “Entendemos que en los primeros años lo central no es enseñar los elementos del lenguaje plástico visual: el color, la forma, la textura en imágenes bi y tridimensionales. Se busca centralmente que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Estas exploraciones le posibilitarán una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado a la vez que ciertos conocimientos sobre aquello que exploran.... De todas formas pensamos que siempre se están enseñando los elementos del lenguaje visual y los procesos de descubrimiento, creación, producción, apreciación, entre otros comprometidos en las experiencias estéticas.



primeros años de los niños al enseñarle el lenguaje musical, el acento debería estar puesto en la escucha sonora y musical, el canto y la producción sonora y musical en forma sensible y emotiva.

Por otra parte en el trabajo con estos elementos de la música los docentes abordan el repertorio de manera tal que el contenido guía la selección de la obra.

En algunos casos se elabora o selecciona un material sonoro, musical didáctico que ejercita esos contenidos. El problema que aquí se presenta se vincula con el valor musical-estético de estas producciones.

En otros casos se seleccionan obras del repertorio, se analizan y se ve que contenido compromete valorando especialmente la musicalidad del repertorio seleccionado. Según Judith Akoschky en esta postura las actividades se valen de la música misma para su enseñanza ya que cuenta con medios propios para lograrlo.

En esta dimensión del contenido algunos entrevistados enfatizan el trabajo en el desarrollo cognitivo específico vinculado a lo musical. Se propone trabajar con los niños la percepción de esos rasgos o elementos musicales (texturas sonoras, intensidad, altura, etc.), la percepción combinando diferentes sentidos (táctiles, visuales, etc.). Esta concepción está presente en algunos docentes y se vincula con la propuesta educativa de Inés Regla, denominada “Modelo de interacción con estímulos concordantes”.

#### **6.2.2.4- Experiencias para acompañar momentos o situaciones de la vida cotidiana**

Cuando la música acompaña momentos de la vida cotidiana, cuando ayuda a organizar al grupo también se está enseñando: se enseñan funciones de la música y eso también forma parte del contenido a enseñar.

Resulta interesante recuperar aquí algunas reflexiones de Judith Akoschky en relación a esta presencia de la música en el devenir cotidiano del Jardín Maternal cuando algunos docentes afirman que “*la música aparece permanentemente*”:

*La música también requiere ser “silenciada”, no aparecer, no estar sino cuando efectivamente se desee su presencia. Cuando un estímulo como el musical es “permanente”, deja de oírse, de ocupar un espacio. El telón de fondo también se hace invisible a los ojos, en este caso particular, inaudible. Hay acostumbramiento a un cierto nivel sonoro, y la música, aún la que fue seleccionada con dedicación, pasa a ser “algo” de lo que no se tiene conciencia.*

La música acompañando algunos momentos de la vida cotidiana puede relacionarse con la categoría IV) de la enseñanza de la Plástica: *Construir un Ambiente estético. Espacios que respondan a principios de equilibrio y armonización formando parte de la oferta para la*

---

*La diferencia está en que en los primeros años se pone “foco” en los procesos de descubrimiento, de apreciación, de emoción frente a las obras, de sentimientos que conmuevan y habilitan la entrada al campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona, lo que humaniza porque conecta al sujeto con lo sensible”*

*experiencia estética del niño. Ofreciendo escenarios como la naturaleza para mirar. Ofreciendo escenarios donde los productos de los niños formen parte central.*

Algunos docentes entrevistados mencionan el repertorio que utilizan para acompañar estos momentos de la vida cotidiana. Nos preguntamos nuevamente en relación con la intencionalidad, es decir si estos docentes tienen en cuenta que con estas decisiones están educando musicalmente y seleccionan el repertorio para estos usos de manera reflexiva.

Pensamos que desde una propuesta que de lugar a la construcción de un ambiente estético desde la música es posible la creación de escenarios entendidos como espacios adecuados para la escucha musical intencional. Pueden ser espacios electivos, espacios que inviten a la escucha musical. La idea de escenario remite aquí a un dispositivo didáctico, no se utiliza este término desde la acepción que tiene en el mundo del espectáculo. Armar escenarios, en el contexto escolar, es una forma de ofrecer a los niños un entorno adecuado, propositivo para que en él se produzca la enseñanza y el aprendizaje

Se puede establecer también una relación con la categoría VII) de la enseñanza de la plástica: *Ofrecer actividad plástica para....enseñar otra cosa...* en el caso de la música en las entrevistas realizadas aparece como un recurso para enseñar otras cosas como calmar, convocar, producir alegría, etc., vinculadas a las funciones propias de la música.

Se reitera en muchos de los entrevistados, la idea de que la música está presente como pistas de contextualización para los niños; atraviesa los momentos cotidianos brindando a los niños un entorno en donde se comprende lo que va a suceder.

Así la música anticipa el momento de la alimentación o el del sueño, convoca a la escucha o al agrupamiento. Lo que se reitera es el alto poder convocante de la música, atrae a los pequeños, los calma, los vincula comunicativamente a los adultos. La voz cantada del humano tiene un alto poder de atracción, de concentración. Su presencia es frecuente en las jornadas escolares con una reiteración llamativa.



## 7. DIALOGO CON LOS AUTORES Y CONCLUSIONES.

### 7.1. Dialogando con los autores y Concluyendo respecto a la enseñanza de la Expresión Corporal en el jardín maternal.

7.1.1. La Expresión Corporal, en tanto lenguaje artístico expresivo necesita de mayores definiciones consensuadas para constituirse en una propuesta de enseñanza para los niños pequeños.

*“Bajo la concepción de danza que Patricia Stokoe denominó Expresión Corporal, se han realizado prácticas tan dispares que se han generado curiosas confusiones acerca de su intención. (...) una (misma) expresión (...) podría llegar a tener tantos significados diferentes....”* (Kalmar, D. 2005:19)

El relevamiento de definiciones y propuestas en textos especializados sobre el tema<sup>42</sup> y las respuestas de los entrevistados quienes expresan explícitamente desconocimiento sobre la Enseñanza de la Expresión Corporal en los niños pequeños pone de manifiesto que esta área aun se constituye en un campo poco preciso, polémico, donde conviven prácticas diversas y se reúnen aportes de diferentes perspectivas teóricas ( aportes sobre el desarrollo motor, la psicomotricidad, la educación física, la danza, entre otros) que se ocupan de “lo corporal” y es en esta reunión de aportes y propuestas donde se observa que por momentos se pierde de vista la dimensión estético-expresiva característica de todos los lenguajes artísticos entre los que se encuentra la Expresión Corporal.

7.1.2. Los entrevistados afirman “no saber” sobre cómo abordar la Expresión Corporal en el Jardín Maternal. Explican el trabajo sistemático que despliegan para trabajar el desarrollo motor.

*“Uno no sabe tanto de expresión corporal...”* (Jardín A entrevista 2-a)  
*(...) porque pensamos que no sabemos tanto de eso quizá, no se...-(...)“Se trabaja mucho más todo lo que tiene que ver con la habilidad motriz, lo motor”* (Jardín E, entrevista 1-e)

Los fragmentos de estos testimonios ponen de manifiesto lo expresado por la totalidad de los entrevistados. Como ya se ha explicitado en apartados anteriores expresan su “no saber” en forma explícita con respecto a los saberes específicos vinculados con la Enseñanza de la Expresión Corporal. A su vez explican que sí, trabajan aspectos vinculados con “lo corporal” que manejan y conocen proponiéndose acompañar y enriquecer el conocimiento

---

<sup>42</sup> Ver en el apartado “Situación problemática”

del niño de su propio cuerpo, logrando afianzar la marcha por ejemplo entre otros objetivos.

En uno de los jardines se trabaja sistemáticamente la propuesta de Actividades Corporales, en otros casos explican que se ocupan de promover el desarrollo motor y corporal del niño. Al presentar y explicar las propuestas se pone el acento en logros motores, dominio de cuerpo, sus diversos movimientos, la marcha, etc. En particular en el primer año de vida hasta tanto se adquiera la marcha, según opinan, se trabaja el desarrollo motor al igual que durante el segundo año de vida donde se afianza y asegura el manejo del propio cuerpo. Al explicar estas propuestas se reconoce que son actividades corporales pero no Expresión Corporal, se aclara que estas actividades permiten ayudar a los niños a manejar más el eje corporal, a encontrar diferentes formas de moverse, aprender a caminar desde diferentes posturas y sensaciones. Supone enriquecer el conocimiento del propio cuerpo, y de los otros. En tanto se propone abordar aspectos del conocimiento del cuerpo se lo vincula más con la educación física.

Cuando los docentes refieren a que trabajan “lo corporal”, llamando a ese grupo de propuestas Actividades Corporales las propuestas se orientan hacia el conocimiento del propio cuerpo del niño que se encuentra en pleno desarrollo y construcción, estarían trabajando preponderantemente las dimensiones motriz-instrumental y práxico-cognitiva, propias de la psicomotricidad explicadas por Calmels (2003).

Encontramos en las conceptualizaciones del psicomotricista Daniel Calmels (2003-2009) un referente teórico fértil para la interpretación de las respuestas de los docentes y directivos entrevistados en relación a lo que “dicen” y “hacen” cuando se proponen trabajar lo corporal.

D. Calmels (2003/2009) afirma que *el cuerpo “es” en sus manifestaciones* (escucha, acaricia, toca, habla, sonríe, mira, toma actitudes posturales particulares, realiza gestos expresivos, rituales). Utiliza el término *corporeidad* para referirse al cuerpo visto “en su unidad” (Vayer, 1985)<sup>43</sup> Sin perder de vista la unidad reconoce (en un acto de diferenciación de fenómenos que siempre están mutuamente implicados) tres dimensiones de lo corporal, ellas son : a) la dimensión motriz-instrumental, b) la dimensión práxico-cognitivo y c). la dimensión emocional-afectivo La primera se refiere a la organización del acto motriz mismo que depende de la tonicidad muscular, las posibilidades de equilibrio, el control y disociación de los movimientos, la eficacia motriz, la definición de la lateralidad, adquisiciones motrices estrechamente vinculadas a lo orgánico, evolutivo. La segunda suma a la primera el dominio de las relaciones espaciales para la realización de lo motriz-instrumental, en este caso aclara no se habla de cualquier movimiento sino de praxias (que incluyen la representación simbólica de las acciones. Por último la tercera dimensión sobre la que reconoce que no hay ningún aprendizaje que no esté atravesado por lo emotivo para lo cual necesita del otro. Por último, Calmels (2003) tomando los aportes de Merleau-Ponty (1977) y Wallon, H. (1979) explica que el otro funciona como “espejo tónico emocional” especializado en detectar y significar las “tonalidades” de la emoción. En este sentido, la emoción nos “entona” con los otros, los otros pueden facilitar o inhabilitar, sostener, apoyar, valorar.

---

<sup>43</sup> Citado en ( Calmels, 2003:19)

En el caso de las salas de los bebés se hace presente la importancia del trabajo con la dimensión emocional-afectivo dado que enfatizan la importancia de la comunicación y el vínculo en los juegos de crianza y corporales.

7.1.3. La consideración de la dimensión estético-expresiva en las formas de promover el “hacer” corporal del niño permite ingresar al campo de la Expresión Corporal.

*“La experiencia estética posibilita transitar por multiplicidad de campos emotivos y estos pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del niño poniendo en juego una multiplicidad de lenguajes. El desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida.” (Brandt, E. y otros.2011)*

Desde nuestro punto de vista, y retomando las tres dimensiones de la corporeidad propuestas por Calmels (2003) podría considerarse que todas ellas (motriz-instrumental, praxico-cognitivo y emocional-afectivo) están también presentes en las actividades propias de la Expresión Corporal. Al estar presentes resultan necesarias pero no suficientes para que se haga presente la experiencia estética. En este sentido se podría pensar en incluir la consideración de una “cuarta dimensión”: la dimensión estético-expresiva.

Se propone entonces, a modo de hipótesis para la discusión, la consideración de pensar en una cuarta dimensión de la corporeidad, la estético-expresiva que se diferencia de las otras tres señaladas por Calmels cualitativamente dado que permite el ingreso al campo de la experiencia estética, experiencias que transcurren en un “tiempo de fiesta”, experiencias que conmueven, que se distinguen porque no tienen otro fin más que el placer y el gozo por el participar como hacedores y espectadores del hecho artístico. (Brandt y otros 2011)

La experiencia estética refiere al proceso individual, a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes. Entonces, en las manifestaciones corporales propias de las experiencias estéticas estaría presente y ocuparía un lugar central el movimiento danzado, el movimiento creativo. Cuando el niño realiza un movimiento creativo, danzado están comprometidas las dimensiones motriz-instrumental, praxico-cognitiva, emocional-afectivo pero lo central es ampliar, enriquecer, el repertorio de movimientos creativos, así el niño podrá participar de experiencias estéticas.

Esta “cuarta dimensión” que se propone considerar nombra lo que se reconoce como ausente cuando los entrevistados se refieren a propuestas que creen se vinculan con la Expresión Corporal. Con otras palabras, estamos poniéndole nombre a lo que, a nuestro entender, falta en las prácticas cuando en el decir y hacer de los docentes y directivos entrevistados se propone enseñar Expresión Corporal a los niños, Esta vacancia también se explica por el desconocimiento que dicen tener respecto de la Expresión Corporal como área curricular a trabajar con los niños pequeños.

Resulta interesante explicitar otros modos de comprender el lugar de la Expresión Corporal como la posibilidad de desarrollar experiencias estéticas y su relación con las dimensiones de la corporeidad que plantea Calmels, D. (200..) Fernanda Barnes (2012) opina que no es pertinente hablar de una cuarta dimensión sino que lo artístico-expresivo funciona atravesando transversalmente a las tres dimensiones que propone Calmels.

Es claro ver que las perspectivas diversas, en algunos casos se proponen diferenciar lo instrumental de lo creativo, dándole un espacio propio a la dimensión artístico-expresiva propia del campo de la Expresión Corporal y en otros casos se considera que la dimensión artístico-expresiva atraviesa las otras.

7.1.4. Música, objetos y un espacio físico particular, se reconocen como rasgos distintivos de la presencia de actividades de Expresión Corporal.

*“(…) la idea era poner la música y que ellos se muevan espontáneamente.(Jardín E. Entrevista 3-e)*

*“(…) yo pongo la música y observo, observo lo que hacen (Jardín C entrevista 2-c)*

Los docentes entrevistados, además de trabajar actividades corporales centradas en las adquisiciones motrices, expresan que proponen actividades que denominan “abiertas” que creen estarían más vinculadas con un posible abordaje de la Expresión Corporal. Consideran que las actividades que podrían reconocerse como de Expresión Corporal se hacen presentes en las ocasiones que se pone música y bailan o se ofrecen objetos que permiten la exploración y expresión como pañuelos, cintas, telas, entre otros.

Jaritonsky, P. (2000-2012); Pornstein, A.M. 2003-2004-2009; Kalmar,D. ; 2005 Penchansky, M. ; 2009) y Origlio, F Barnes, F.(2004) sostienen que ambos elementos: música y objetos se consideran recursos primordiales posibles de utilizar para la organización de las actividades de Expresión Corporal. En su carácter de recursos, según Jaritonsky (2012) no constituyen los modos centrales por donde “entrar” a las experiencias de Expresión Corporal.

En las opiniones de los entrevistados y las observaciones de algunas actividades, el objeto es el que define por su sola presencia la posibilidad de estar transitando una experiencia de Expresión Corporal porque se lo identifica como una condición central de este tipo de actividad. No hay un reconocimiento del objeto como recurso auxiliar centrandolo la propuesta en los contenidos a enseñar, los que pueden aprenderse con o sin objetos.

Barnes, F (2012) considera que aún hay mucho que trabajar respecto de cómo se comprenden las características primordiales de las actividades de Expresión Corporal dado que no son los objetos señalados por los docentes lo que determinan la presencia de una experiencia característica de Expresión Corporal. sino el abordaje de sus contenidos. De manera general los mismos pueden inscribirse insertos en tres procesos:

-producción: lo que implica que los bebés realicen movimientos con características rítmicas variando las calidades de los mismos y que los niños bailen. Las ofertas de los maestros tendrán en consideración las posibilidades motrices, afectivas y cognitivas de los bebés o niños a los que se dirigen. Que participen con adultos de situaciones de baile.

-apreciación: que refiere a que los bebés y que los niños observen bailar u observen movimientos rítmicos de otros que transiten por diferentes calidades de movimiento.

-contextualización: que implica ubicar temporo-espacialmente las producciones de baile que se ponen a consideración de los niños.

Específicamente en el Jardín Maternal el docente debería atender a los dos primeros.

Pornstein, A.M. 2003-2004-2009; Kalmar, D. ; 2005 Penchansky, M. ; 2009) y Origlio, F Barnes, F.(2004) acuerdan con P. Jaritonsky (1999) al señalar que: “Cuando se trata de exploración con los objetos, el énfasis está puesto en las maneras de relación con éstos que consigan despertar en los niños su acción corporal. No interesa únicamente la exploración de material por el material en sí...” “se trata de transitar de la acción con los objetos a la acción con el propio cuerpo...”<sup>44</sup>

La presencia de los objetos no garantiza la participación de una experiencia estética, la producción de movimientos creativos, todo depende de que intervenciones proponga el docente.

Lo mismo ocurre con “los estímulos sonoros”, dice P. Jaritonsky (1999) “Es importante que la música opere como disparador de situaciones de movimiento y no como música de fondo.”<sup>45</sup>

Parecería entonces, desde la perspectiva de los entrevistados, que lo que diferencia a la Expresión Corporal de otras propuestas que trabajan con el cuerpo es su acento puesto en la presencia de materiales particulares -telas, pelotas, pañuelos- y la música.

Los entrevistados coinciden en expresar que los niños en estas propuestas tienen oportunidad de bailar. Afirman que cuando realizan propuestas “abiertas” es posible que surja la creatividad como otra nota propia de los Lenguajes Artístico-Expresivo.

Aparece con mucha fuerza la concepción centrada en que el “bailar” surge espontáneamente...”sale”, entonces...basta con despejar espacio, poner música y ofrecer algunos elementos para que la Expresión Corporal se haga presente.

Si bien son recursos principales no se puede enseñar Expresión Corporal sin considerar los propósitos, los contenidos que se decidan enseñar para poder orientar las acciones del docente.

7.1.5. Los entrevistados ponen de manifiesto la necesidad de ser auténticos participantes de experiencias estéticas para poder transmitir y abordarlas con los niños.

---

<sup>44</sup> GCBA (1999) Prediseño niños de 2 y 3 años

<sup>45</sup> GCBA (1999) Prediseño niños de 2 y 3 años



*“si a uno le gusta, los chicos lo reciben” (...) “disfrutando de la experiencia disfrutan los demás” (Jardín E, entrevista 2-e)*

*“Al adulto le tiene que apasionar lo que está haciendo en ese momento porque sino es como que no transmite el sentimiento de disfrutarlo...” (Jardín B entrevista 2-b)*

Se le otorga gran importancia a la experiencia que pueda transitar el docente, a la formación artística en el área (antes de la formación docente) y por último al disfrute del adulto como “vivenciador” de la experiencia estética para la enseñanza de los niños.

También se reconoce la importancia de poder recuperar las canciones, juegos, danzas, que cuando eran niños cantaban o realizaban con mucho placer y las recuerdan comentando que “les surgen”, las tienen a disposición para compartir con los niños. Desde este lugar afirman que “La docencia puede ser vista como una vuelta a la infancia”.

Más allá del “gusto personal” destacado como necesario por los docentes entrevistados para poder enseñar expresión corporal, al igual que el disfrute, entendemos que el docente tiene que tomar la responsabilidad de enseñar el lenguaje corporal, dado que no es algo que “sale” y “surge” espontáneamente. La Expresión Corporal constituye un lenguaje artístico-expresivo que se ha de enseñar a los niños pequeños. Para ello se hace imperioso entonces acercar espacios adecuados a los docentes o futuros docentes para que puedan vincularse, familiarizarse y sensibilizarse con este lenguaje estético-expresivo, como así también aprender las formas de enseñarlo en los primeros años.

Específicamente dentro del ámbito de la formación docente, F. Barnes (2012) señala la necesidad de ampliar el tiempo destinado a la Expresión Corporal en la carrera de grado. Lo fundamenta describiendo que los estudiantes que ingresan suelen, en su gran mayoría, no tener experiencia previa en la disciplina. Esto implica que al mismo tiempo aborden este lenguaje artístico-expresivo desde la propia vivencia y que se zambullan en el tratamiento de los aspectos didácticos específicos de los diversos cortes etáreos. Jaritonsky, P. (2012) pone el acento en explicitar que es parte de la responsabilidad del docente llevar adelante la enseñanza de la Expresión Corporal con los más pequeños por lo tanto ha de recibir formación para hacerlo profesionalmente.

En concordancia con parte de lo que se afirma aquí, se desarrolla en el siguiente punto una profundización sobre el sentido de las experiencias estético-expresivas de los enseñantes y su potencial formativo.

7.1.6. La “biografía artístico-expresiva” del docente se constituye en una dimensión central en los modos de armar y desarrollar las propuestas de enseñanza.

*Para comprender lo que es el arte hay que realizar una actividad o práctica artística, no sólo tener una teoría del arte, sino convertir la propia vida en una*

*obra de arte. ..Patricia Stokoe. (citado en Kalmar,2005:25)*

*“Fue cuando comencé a tomar clases de Expresión Corporal y descubrí que tenía imágenes que podía poner en movimiento; que las películas musicales que me habían fascinado en la infancia formaban parte de mi vocabulario tanto o más que lo aprendido sistemática y disciplinadamente, y que improvisar con otros me producía gran felicidad.” (M. Penschansky 2009)*

Para la nominación de esta categoría se toma como referente el concepto de “Biografía escolar de los estudiantes del profesorado de formación docente” que tal como lo plantea Davini, C. (1995) se lo define *“como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes”* (pag. 80)<sup>46</sup>

Estableciendo una analogía entre “biografía escolar de estudiantes de formación docente” y “biografía artístico-expresiva del enseñante” pensamos que la trayectoria anterior personal y profesional vinculada con experiencias artístico-expresivas resulta un aspecto de interés a contemplar dado que en muchas de las opiniones de los entrevistados se ha puesto el acento en el reconocimiento de la importancia de la experiencia, de la formación artística en el área, del disfrute del adulto para la enseñanza de los niños en tanto se muestre como “vivenciador” de la experiencia estética, y de la importancia de una formación docente que como adulto contemple la formación artístico-expresiva.

La trayectoria de vida previa, el tener experiencias estéticas como espectador, como productor de bienes culturales otorga un saber, “un fondo de saber” (Davini, C, 1995) que se transmite, se disfruta, se comparte, más allá de los planteos didáctico vinculados con las formas de organizar las actividades, contenidos, etc. ; forman parte del modo en que recibimos y le damos la bienvenida al mundo y a la cultura a los niños pequeños.

A partir de las respuestas de los entrevistados, si bien no logramos ahondar en todos los aspectos que podrían componer la “biografía estético- expresiva” si pudimos capturar que ponen de manifiesto la necesidad de ser auténticos participantes de experiencias estéticas para poder transmitir y abordarlas con los niños. Se nos hicieron presentes diferentes dimensiones dentro de esta categoría que busca reunir las distintas formas de hacer referencia a experiencias anteriores y actuales de los adultos que están a cargo de los niños y que se proponen trabajar los lenguajes artístico-expresivos. En muchos casos se señala esta dimensión por la falta y no por la presencia. Dicen no saber cómo abordar la Expresión Corporal porque no participan de situaciones de danza, canto, baile, etc. como parte de su vida cotidiana ni tampoco han tenido oportunidades de vivenciarlo a lo largo de toda su escolaridad y o formación docente.

---

<sup>46</sup> Davini, C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Ed. Paidós. Bs. As.

Como ya se ha expresado en la punto anterior vinculado con el presente, sobre el ámbito de la formación docente de grado reconocemos que ya existen espacios curriculares y propuestas de carácter institucional en diferentes profesorados que proponen experiencias en este sentido pero aún resulta insuficiente, será un desafío por continuar.

7.1.7. Observar, valorar, recuperar, imitar y repetir. Se propone un adulto que privilegie la observación como forma de enseñar para decidir cómo actuar. Un docente observador atento que pueda retomar, recuperar, ver lo que surge, sin embargo aparece la preocupación explícita por disponer, frente a los datos de la observación, de criterios para saber qué retomar y para qué.

Dentro de las preguntas de nuestra investigación nos planteamos averiguar *que características asumen las acciones de los adultos cuando se proponen enseñar expresión corporal a los niños pequeños y más específicamente nos preguntamos: ¿Cuál es el lugar del adulto en las experiencias estéticas vinculadas a la danza\expresión corporal?* Podríamos responder diciendo que el adulto es observador atento frente a las acciones de los niños para retomar, recuperar, ver lo que surge de ellos, pero al mismo tiempo se observa que no hay reconocimiento de criterios a tener en cuenta para... saber que retomar de lo que se observa y para qué. Veamos lo dicho con mayor profundidad.

Si pensamos en Observar y darle lugar a “lo que surge” como forma de enseñar, tal como lo nominan los mismos docentes, vemos que aparece con énfasis esta forma pero no aparece una necesidad de seleccionar que de lo que surge es pertinente para retomar.

El reconocimiento de la observación como uno de las formas de interactuar central con los niños pequeños constituye una idea ya expresada como el 4º principio de la enseñanza en la investigación “la enseñanza de contenidos en el jardín maternal” en él se afirma que “La observación constituye la actitud privilegiada para pensar la enseñanza antes y durante el desarrollo de las actividades con los niños, de este modo el grado de protagonismo del docente varía en función de los saberes que demuestra dominar el niño. Para decidir las formas de enseñar resulta necesaria la observación. Observar para pensar cómo actuar, para decidir cómo intervenir, para definir qué situación nueva plantear (...) La observación atenta constituye una actitud que ha de estar siempre presente en la definición de la forma y contenido a enseñar en tanto permite relevar datos de la realidad para construir modos de participación contingentes, esto es, definidos en función de los logros que demuestran ir conquistando los niños. En este sentido enseñar implica observar” (Soto, C. Violante, R. 2005:60)

Específicamente relacionado con la Expresión Corporal Barnes (2003:61) sostiene alrededor del tema “un docente que quiera trabajar en el ámbito de la expresión corporal, antes de realizar una propuesta, deberá entrenarse en “mirar” a sus alumnos para desnaturalizar aquello que a primera vista se ha acostumbrado a observar”.

Confirmamos la centralidad e importancia de la observación como una forma general de enseñar que se reitera en forma pertinente para este caso particular de la Expresión

Corporal, pero como ya expresamos no hay referencias a como seguir....cuando aparecen las manifestaciones de los niños, qué hacer con lo que surge de los niños. Frente a esta situación reconocida en los análisis de los “decires” y “haceres” de los docentes observados nos parece de interés referirnos a los conceptos de “oportunidad e intencionalidad” y sus relaciones planteados por Marotta y otros (2004).

Marotta,E. Sena, C. Richter,K. Rebagliati,S.(2004)<sup>47</sup> reconocen al docente de jardín Maternal como “pescador de oportunidades”. Afirman: “la categoría **oportunidades** aparece muy relacionada con la **intencionalidad** y con la función del docente de JM, a quien supimos describir como “pescador de oportunidades” Esto tiene que ver con que en la vida cotidiana del JM la cual está cargada de situaciones ocasionales, o no previstas y de otras que se reiteran sistemáticamente, el docente es quien debe descubrir y aprovechar la posibilidad de enseñar, que las mismas guardan” ( Op. Cit.: 7-8)

Vinculando este aporte con la categoría “observar y habilitar espacios para lo que surja” de la presente investigación como una forma de enseñar, encontramos que en lo planteado por los docentes entrevistados se reconocen las oportunidades porque se proponen espacios de observación pero la intencionalidad de enseñar expresión corporal se diluye en recuperar lo que hacen los niños sin seleccionar qué y para que puede ser retomado. Entendemos que al no reconocer saberes específicos sobre cómo y qué enseñar de expresión corporal no logran intencionalmente dar curso a la actividad hacia algunos aprendizajes específicos de la Expresión Corporal como lenguaje artístico-expresivo.

En las observaciones de algunas actividades se da una alternancia entre situaciones de propuestas de imitación de los movimientos del adulto y la observación detenida de lo que realizan los niños para valorar y recuperar lo espontáneo. Luego se toma lo que proponen los niños y se vuelve a proponer como modelo a imitar pero el contenido que se propone para ser imitado (movimiento) es el que se toma de los mismos niños. Se da entonces en el devenir de las actividades una alternancia entre proponerse como modelo para imitar, observar y recuperar, modelo para imitar lo constituye en este caso lo que proponen los niños y luego se vuelve.

En contraposición con esta forma de enseñar también aparece otra forma centrada en proponerse como modelo para imitar.

Retomando el planteo inicial podemos afirmar que las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar Expresión Corporal se caracterizan por: \*centrarse en la observación de los niños de sus expresiones espontáneas para retomar,\* repetir, \*volver a mirar. \*Dejar espacios de libertad. \*Habilitar espacios para que tenga lugar lo que surja. Y al mismo tiempo....\*Presentar propuestas para la imitación.

A continuación veremos los diferentes tipos o modos de concebir la enseñanza que se desprenden de los análisis y el lugar que ocupa la observación.

---

<sup>47</sup> Marotta,E. Sena, C. Richter,K. Rebagliati,S.(2004) El Jardín Maternal: Distintas dimensiones del proceso de interacción. Informe final setiembre 2004. Instituto de Formación Docente continua San Carlos de Bariloche.

7.1.8. Los docentes afirman que desarrollan actividades de expresión corporal cuando ponen música y dejan que los niños bailen. Entonces nos preguntamos ¿Qué es bailar?

En este punto presentaremos planteos abiertos que han sido motivo de intercambios durante los procesos de análisis por parte de los profesores investigadores, otros colegas especialistas en el área y los consultores P. Jaritonsky y F. Barnes,

Durante nuestros intercambios nos planteamos que si la Expresión Corporal es una lenguaje artístico-expresivo que se propone que todos puedan bailar sus propias danzas...se nos hace necesario reflexionar sobre: ¿Qué es bailar? Las especialistas compartieron sus reflexiones:

P. Jaritonsky (2012) afirma que Bailar es...danzar...implica movimientos corporales que tienen determinadas notas / características particulares. El movimiento bailado, danzado es particular. El bailar implica un movimiento expresivo, creativo, que da lugar a la improvisación. Bailar es un tipo particular de movimiento que expresa y comunica. En este sentido ha de aparecer comprometido un fuerte componente emotivo. Se emociona el que baila y el que aprecia, el que ve a otro bailar

Para poder bailar es necesario transitar un camino/etapa de exploración de los propios movimientos y acrecentar el repertorio disponible de movimientos creativos. En este proceso de búsqueda personal los niños van descubriendo sus propios movimientos, en muchos casos a partir de algunas propuestas del docente/adultos.

Por ejemplo se pueden tomar movimientos cotidianos...caminar...todos caminamos cotidianamente pero lo que lo hace diferente es donde se pone en énfasis, es la intencionalidad. Si se detiene el caminar, se buscan formas diversas de un caminar que ya no se realiza para desplazarse sino para disfrutar de las variaciones que se van encontrando en la ejecución de ese andar...Entonces, el andar...que responde a esta intencionalidad de recorrer búsquedas y descubrimientos de diferentes modos de caminar...Este andar particular, creativo, expresivo, improvisado es un baile.

F. Barnes (2012) sostiene que bailar es moverse de una forma particular: implica un tipo particular de movimiento que involucra el ritmo (en sentido amplio), la cadencia (la presencia o ausencia de la misma) y también la quietud. Bailar implica movimientos que no tienen utilidad alguna más que el placer, el disfrute y el gozo que generan en quien los realiza y, eventualmente en quien observa. Bailar es una de las formas de expresión de los seres humanos. La inclusión de observadores introduce al mismo tiempo la dimensión comunicativa del baile y la “dimensión espectacular”. Ambas pueden o no estar presentes en producciones bailadas. El baile ha servido para comunicarle a otros estados de ánimo, ideas, transmitir imágenes y pensamientos. La realización de movimientos bailados abre la posibilidad a la creatividad y a la imaginación pero no las generan espontáneamente. Bailar no implica economía ni eficacia ni eficiencia de movimientos pero existen algunas técnicas de baile que toman estas cuestiones entre sus prioridades.

Bailar da la posibilidad de festejar el estar vivo, de emocionarse, de emocionar pero sólo “abre una puerta”, está en cada uno atravesarla y es propio de cada uno descubrir cómo quiere atravesarla.

S. Chalcoff (2012) entiende por bailar la posibilidad de organizar el movimiento en un tiempo y espacio.

A partir de estas reflexiones compartidas pensamos que se podría plantear una cuarta forma de concebir la enseñanza de la Expresión Corporal centrada en: “Enseñar ofreciendo posibilidades para la exploración de movimientos creativos, expresivos ayudando a transitar un camino de búsqueda y conquistas personales por parte de los chicos” En esta cuarta forma de enseñar se enfatiza la idea en promover la manera única e irrepetible del movimiento que se produce a partir de la técnica de la improvisación”. También se propone (con los niños más grandes) pensar en apelar a imágenes evocadas de la realidad como de la fantasía en tanto se constituyen en consignas adecuadas que funcionan como disparadores de una propuesta que enriquece la búsqueda y exploración.

Bailar entonces implica: un primer momento exploratorio de movimientos de su propio cuerpo en el espacio....¿qué es lo que hace que sean movimientos exploratorios? Cuando frente a la propuesta el ejecutante, en este caso el niño realiza la búsqueda, se le da el tiempo..., se lo acompaña... El adulto ha de encontrar esa forma de acompañar en la que no dirige, no conduce, pero si sostiene. Se recupera y reconoce como muy potente la idea del adulto como sostén (Calmels, D.1982) Un adulto que sostenga las exploraciones libres de los niños, recupere y encauce sus búsquedas hacia el desarrollo de experiencias artístico-expresivas.

En las edades que atraviesan los niños en el Jardín Maternal, el énfasis está puesto en aquellas partes del cuerpo sobre las que los niños van teniendo dominio progresivo. Estas primeras búsquedas personales de movimientos rítmicos, con cadencia, en los que aparece movimiento y quietud, en los que los movimientos cotidianos se transforman a partir de alteraciones en la amplitud del mismo, la velocidad, el peso, etc., se podrían reconocer como el inicio al baile?...estas actividades, estas propuestas ¿formarían parte de la enseñanza de la Expresión Corporal? ... ¿Se puede enseñar Expresión Corporal a los niños menores de 3 años?<sup>48</sup>

A esta pregunta P. Jaritonsky y F. Barnes (2012) responden sí. Mientras que la primera aclara que es necesario abordar con mucho cuidado el “cómo” enseña y “qué” se enseña en estas etapas. La segunda considera que el trabajo de varios de los autores mencionados ha dejado bastante claro cómo se debe enseñar sobre todo a los niños de 4 y 5 años pero que la vacancia mayor está alrededor de qué enseñar (en todas las edades) y cómo

---

<sup>48</sup> Esta pregunta la retomamos de un trabajo que se desarrolló en el marco de un Taller de Diseño , puesta en marcha y evaluación de proyectos que forma parte del campo de las practicas docentes del profesorado de Educación Inicial del Profesorado del ENS N°1 Alumnos autores: Alonso, N. Cofone, N. y Ibañez Martínez, L. 1° cuat. 2012 . El título original del trabajo es: Expresión corporal en los primeros años ¿es posible? Durante el curso de este taller se entrevistó y consultó a Perla Jaritonsky, Fernanda Barnes, Debora Kalmar, quienes han compartido sus saberes , y reflexiones con los estudiantes y profesores. Prof. del Taller. Rosa Violante y Prof. Asesor en Exp. Corporal Silvia Chalcoff.

(fundamentalmente con niños que aún no han adquirido la posición de pie y con los que, habiéndola adquirido, aún no operan a través del lenguaje verbal.)

7.1.9. A partir del análisis realizado, en los casos estudiados, podemos afirmar que: los tres tipos o Modos de Concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal son enseñar...: 1-Ofreciendo oportunidades de exploración, 2- Proponiéndose como modelo a imitar/Orientando/dirigiendo la acción 3- Observando para recuperar lo que surge. Esta última solidaria con las otras dos.

Estas tres formas reconocidas se derivan de una categorización con mayor grado de abstracción realizada sobre los modos de enseñar que responden a la pregunta de ¿Cómo enseñar? Se han tomado las categorías principales por su recurrencia y por la riqueza de sus propiedades.

Dentro de las categorizaciones incluidas en el ¿Cómo enseñar? Se puede dar respuesta a otras preguntas de la investigación vinculadas con lo desarrollado en este punto son:  
*¿Cómo transmiten los adultos a los niños la expresión corporal?* \*Bailando junto con ellos.  
\*Generando espacios para que los niños se inicien en bailar su propia danza....

*¿Cómo potencia el adulto la entrada, exploración y juego del niño en el lenguaje de la expresión corporal?* \*Armando escenarios y al mismo tiempo \*Proponiéndose como modelo.

Estos tres modos de concebir la Enseñanza de la Expresión Corporal en los niños pequeños asumen características particulares en relación con los contenidos que se enseñan en cada una, los materiales y recursos que resultan pertinentes y apropiados en cada una. También se reconoce que al presentarse como aparentemente opuestas resultan complementarias como caminos alternativos para la construcción de repertorios de movimientos creativos por parte de los niños.

Estas formas o tipos de concebir la enseñanza se relacionan con los reconocidos para el caso de la Enseñanza del lenguaje Plástico Visual pero especialmente la referida a Enseñar construyendo escenarios estéticos, en este caso para promover el movimiento danzado, el baile; la referida a Enseñar realizando acciones conjuntamente, en este caso proponiendo la imitación de movimientos del docente, la recuperación y repetición de movimientos creados por los niños.

La observación solidaria con los dos tipos, también lo es en el caso de las 5 formas de enseñar generales dado que ofrece la posibilidad de seguir, acompañar, por dónde van los niños en la construcción de sus danzas, sus exploraciones, sus propuestas de movimientos propios y sus posibilidades de imitación.

## **7.2. Dialogando con los autores y Concluyendo respecto a la enseñanza de la Música en el jardín maternal.**

### **Algunos principios pedagógicos al enseñar música a niños menores de 3 años:**

#### **El docente como “pescador de buenas oportunidades”<sup>49</sup> para enseñar:**

Los planteos docentes no pueden dejar de ser flexibles con niños muy pequeños, la planificación direcciona el rumbo y anticipa el contenido, la situación de enseñanza y las respuestas de los niños guían los modos de participación del docente. El docente selecciona aquellas formas que considera oportunas reiterar para transmitir aspectos de la obra musical, de la exploración sonora. No imita cualquier gesto de los niños sino aquellos que abonan el contenido a trabajar, o que resultan buenas oportunidades para enseñar música. Por ello recuperamos el término “pescador de buenas oportunidades” (Marotta, Sena, Richter, Rebagliati, 2004), ya que como enseñante el docente está atento a reiterar, imitar o proponer acciones, escuchas que resultan buenas oportunidades para enseñar

#### **La enseñanza de la música provoca una experiencia estética cuando supone la transmisión de una propuesta sensible, emotiva, mágica y afectiva:**

La enseñanza de un lenguaje artístico implica la conexión sensible con lo enseñado, cuando el docente participa en una comunidad de emociones con los niños, logra transmitir la emoción que conmueve, la magia de participar en algo que rompe el tiempo de lo cotidiano, que afectivamente conecta al escucha y al productor con la belleza. Y en este aspecto la música provoca sensaciones que vuelven a los niños y a los hombres más humanos ya que los conecta con sus emociones.

#### **La biografía docente se hace presente en la situación de enseñanza:**

La biografía musical de aquel que enseña, es parte insoslayable de los modos de enseñar; su relación vital con la música es una de las condiciones que se ponen en juego a la hora de transmitir el lenguaje. Por ello afirmamos, con uno de nuestros entrevistados que la “bella nutrición musical” del enseñante abona y propone una “bella nutrición musical” de los pequeños. La selección virtuosa, la propuesta sensible y emotiva son el resultado, en parte, de una biografía musical que conforma una historia de vida.

#### **La voz interpretada en vivo frente a los niños convoca a la escucha con deleite:**

El canto a capella o acompañado de algún instrumento convoca a la escucha atenta de los pequeños, sin necesidad de coreografías ni de movimientos; la voz en sí misma es un estímulo que atrae por el insoslayable placer que despierta. No excluye la posibilidad de acompañar el canto o el sonido con algunos movimientos pero resulta igualmente necesario ofrecer a los niños la obra despojada de otro acompañamiento, sólo con la voz humana. Como dice Judith Akoschky, los maestros tienen que confiar más en la música.

---

<sup>49</sup> Como lo plantean en su investigación (Marotta, Sena, Richter, Rebagliati, 2004)



**La enseñanza no debería desarmar la riqueza de la obra en su totalidad:**

La obra musical es un todo a ser apreciado en su composición completa, al detenerse el docente a enseñar algunas de las características de la música en muchos casos desarma esta riqueza proponiendo aspectos fragmentarios que no recuperan en la obra en su totalidad.

## **8. ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA LA ACCIÓN**

### **8.1. Respeto al lenguaje artístico expresivo: Expresión Corporal**

#### **8.1.1. En la formación docente**

Durante la formación docente inicial se han ampliar las ofertas de espacios formativos en los que los estudiantes puedan vivenciar experiencias estéticas vinculadas con la danza y la Expresión Corporal , como así también que tengan oportunidades de conocer la historia de estos lenguajes y sus relaciones.

Proponer talleres artístico-expresivos diversos que sumen y enriquezcan sus vivencias personales.

Promover la participación como espectadores críticos de manifestaciones culturales diversas entre las que se encuentren incluidas las vinculadas con la danza.

Mantener los espacios formativos que desarrollan los aspectos didácticos acerca de cómo abordar la enseñanza de la expresión corporal a niños menores de 6 años. Ampliar la formación referida a como abordarlo con niños menores de 3 años.

#### **8.1.2. En los ámbitos de trabajo de los especialistas.**

Se reconoce la riqueza y necesidad de promover el encuentro de los especialistas para debatir e intercambiar las diversas perspectivas. Trabajar en conjunto para la elaboración de criterios o principios generales acerca de cómo abordar la expresión corporal con los niños menores de 3 años y compartir los criterios ya construidos para el trabajo con niños de 3 a 5 años en las instituciones educativas.

Revalorizar y construir espacios de dialogo e intercambio para favorecer los modos de abordar la enseñanza y promover el aprendizaje de la Expresión Corporal en la Educación Inicial.

#### **8.1.3. En las instituciones de Educación Inicial. Los Jardines Maternales**

En los jardines maternales resulta necesario mantener el trabajo que se realiza en la dimensión motora y corporal reconociendo su valor y diferenciando estas propuestas de las que responden a propósitos vinculados con la enseñanza de la Expresión Corporal como lenguaje artístico-expresivo. Trabajar en equipos lecturas, intercambio con especialistas construyendo los modos de abordar el inicio hacia el trabajo con la Expresión Corporal desde la sala de bebés. Favorecer el intercambio de experiencias entre las instituciones que se interesen por la inclusión de la Expresión Corporal compartiendo y analizando en conjunto entre docentes directivos y especialistas propuestas desarrolladas.

### **8.2. Respeto al lenguaje artístico expresivo: Música**

#### **8.2.1. En las instituciones de Educación Inicial. Los Jardines Maternales:**

- **Contexto de Planificación:**

Estos modos de concebir la enseñanza suponen la necesidad de concebir la planificación como un marco que atienda la flexibilidad necesaria para trabajar con los niños en el Jardín Maternal. La planificación implica una organización de la intencionalidad que se despliega en el momento oportuno. El docente es entonces un *pescador de oportunidades* (Marotta, Sena, Richter, Rebagliati, 2004) en las experiencias que se brindan a los niños, sin descontextualizar se pueden recuperar respuestas de los niños.

Según Judith Akoschky: *Es muy bueno planificar y también poder flexibilizar el plan, y/o eventualmente, modificarlo, en parte o por completo. Depende mucho del estado del grupo, de los niños en forma individual, tanto en lactario, como en deambuladores y también con los niños de 2 años. Pero haber planificado, permite tener “el hilo” de lo que se desea transmitir, enseñar, compartir con los niños. La planificación es fundamental, aunque se haya tenido que modificar lo planificado.*

Sumando a la flexibilidad son fundamentales los principios de repetición y secuenciación que plantea E. Eisner, al proponer la reiteración de actividades para lograr verdaderos aprendizajes, en torno a los contenidos que se quieran transmitir en la enseñanza.

En las palabras de una de nuestras entrevistadas: *“(... )Entonces va a haber un momento donde voy a trabajar el sonido con objetos e instrumentos... la voz y las canciones, la audición de obras, los momentos del movimiento, ejecución musical, instrumental y orquestación...momentos de descanso con música... todos son contenidos que se van a trabajar en forma integrados en el desarrollo de una clase.*

*En todos los encuentros...yo me hago un plan de trabajo que no lo hago muy detallado porque si lo hago muy detallado no lo hago para nada...porque nunca sabes lo que va a pasar con los chicos”*

- **La adhesión a los métodos:**

Se han encontrado en el campo diferentes formas de concebir la enseñanza de la música a los niños pequeños que se vinculan a diferentes posturas teóricas y propuestas prácticas de especialistas que hemos planteado en el clima de ideas.

Resulta importante en el trabajo educativo que se lleva en las instituciones rescatar las ideas fundantes de los diferentes métodos para pensar una propuesta propia pero siempre cuidando de no adherir de manera irreflexiva a un método o a actividades cerradas que se proponen un trabajo centrado en una sola dimensión del contenido, descontextualizando la obra musical, desconsiderando la experiencia estética por un excesivo “didactismo” que se proponen “gobernar el proceso” o tener un control sobre el proceso de aprendizaje...

### **8.2.2. En la formación docente**

- **Brindar una bella nutrición musical**

Ampliar la formación docente en relación con “una bella nutrición musical” implica reconocer la importancia de que los alumnos transiten por experiencias estéticas personales

vinculadas a la producción y escucha musical además de formarse en relación con aspectos relacionados con la didáctica de la música para niños pequeños.

Consideramos que es necesario que los institutos formadores brinden esta posibilidad ya que cuantas más experiencias y vivencias disímiles con la música tenga en su haber un docente, más rica y variada será su enseñanza.

## 9. Bibliografía

Akoschky Judith.(2008) "Las actividades musicales". En Akoschky, J.; Diaz, M., Giraldez, A. La música en la escuela infantil 0-6. Barcelonam Graó.

Akoschky, Judith.(1998) Música en la escuela. Un tema a varias voces. En Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Paidós.

Brandt, Soto, Vasta, Violante (2011) Por la senda de la experiencia estética. Buenos Aires: Bliblos

Calmels, D. (2003) ¿Qué es la Psicomotricidad? Ed.Lumen. Bs. As.

Calmels, D. (2009) Infancias del Cuerpo. Ed. Puerto Creativo. Bs. As.

Camels,D. (2001) Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza Ed. Novedades Educativas. Bs.As.

Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As.: Paidos

Diaz, Maravillas y Giráldez, Andrea (coords.)(2007). "Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes".Editorial Graó, Barcelona

Diker,G.;Terigi,F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidos.

Español y Shifres (2002) Música, gesto y danza en el segundo año de vida: Consideraciones para su estudio. Universidad de Buenos Aires.

Español, Shifres, Martinez, Videla.(2002) Frases de sonido y movimiento en la interacción temprana adulto-bebé. Buenos Aires. UBACyT.

Floreal F.; Gallart M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993) Métodos Cualitativos II. La práctica de la Investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Glaser y Strauss, (1967/2005) Lecturas de Investigación cualitativa I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Guido, R.(2010); Cuerpo, Arte y Percepción. Buenos Aires: Instituto Universitario del Arte.

Harf, R.Kalmar,D. Wiskitski, J. (1998) La Expresión Corporal va a la escuela. En Akoschky ,J. y otros. (1998) Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Ed. Paidós. Bs. As.

Hildegard C. Froehlich, (2011)“Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica”. Editorial Graó, Barcelona

Jaritonsky, P. (2000) A muchas preguntas algunas respuestas. La Expresión Corporal en el Nivel Inicial. En Malajovich,A.(comp..) Recorridos didácticos en el Educacion Inicial. Ed. Paidós. Bs. As.

Jaritonsky, P. (2000) Experiencias para la expresión y la comunicación. Bailar. Diseño Curricular para la Educación inicial. Niños de 2 y 3 años. GCBA – Dirección de Curricula. Bs. As.

Jaritonsky, P. (2000) La Expresión Corporal. Diseño Curricular para la Educación inicial. Niños de 4 y 5 años. GCBA – Dirección de Curricula. Bs. As.

Jaritonsky, P. (2001) La Expresión Corporal. Documento para el debate curricular. Dirección de Formación Docente. Dirección Curriculum. GCBA.

Kröpfl, Francisco.(1985) Reflexiones sobre el fenómeno musical. La Lucila. Ediciones Agrupación Nueva Música.

Marotta,E. Sena, C. Richter, K. Rebagliati,S.(2004) El Jardín Maternal: Distintas dimensiones del proceso de interacción. Informe final setiembre 2004. Instituto de Formación Docente continua San Carlos de Bariloche

Origlio, F. Berdichevsky, P. Porstein, A. M. Zaina, A. (2004) Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años. Ed. Nazhira. Argentina.

Origlio,F y Barnes,F.(2004) Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo. Ed. Hola chicos. Bs. As.

Penchansky, M (2009) Sinvergencias. La Expresión Corporal y la infancia. Ed. Lugar. Bs. As.

Pep Alsina, Maravillas Díaz, Andrea Giráldez, Gotzon Ibarretxe (2009) "10 Ideas Clave. El aprendizaje creativo" . Editorial Graó, Barcelona, 2009.

Porstein (comp) (2003) La Expresión Corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Porstein, A.M. (2009) Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Regla, Inés. El Modelo de Interacción con Estímulos Concordantes (MIEC) Una propuesta educativa para la primera infancia.

Saitta, Carmelo (2011). La construcción del tiempo en las artes temporales. Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”. Año XXV, Nro 25, Buenos Aires.

Sauber, Marina. Experiencias Integrales de Educación Musical con niños de 3 a 24 meses. Sirvent M.T. (2007)

Sirvent, M. T, Rigal, L. (2008) Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento. En elaboración.

Sirvent, M. T. (1999). Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Sirvent, M. T. (2007). Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 4/03

Soto, C. Violante, R. (comp.) (2005) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

Strauss A.; Corbin J. (2002) Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Contus. Universidad de Antioquia.

Strauss A.; Corbin J. (2004) Lecturas de Investigación cualitativa II. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 5/29/8