

# *Música e improvisación en el jardín: cuando el cuerpo expresa, construye identidad*

## *Music and improvisation in kindergarten groups: When the body expresses, it builds identity*

por

Tania Ibáñez Gericke

Facultad de Artes, Universidad de Chile, Chile

tania.ibanez@uchile.cl

El presente artículo describe las observaciones más relevantes realizadas a partir de una intervención pedagógica musical con un grupo de niños y niñas de un jardín infantil de Santiago de Chile. Mediante la intervención se logró establecer una metodología apropiada para desarrollar la capacidad de expresión corporal de este grupo, en relación con un estímulo musical, diseñándose estrategias didácticas para este fin. Tras el análisis de la intervención se comprobó que el uso de esquemas corporales encarnados dentro de un contexto de improvisación semiestructurada, fue beneficioso para la generación de códigos comunicacionales al interior del grupo, contribuyendo a la construcción de la intersubjetividad de los niños y las niñas. Por otra parte, esta observación permitió identificar posibles causas respecto de la desconexión corporal frente al estímulo musical que se observan en algunos niños y niñas en etapa preescolar.

**Palabras clave:** Música, infancia, improvisación corporal, esquemas corporales, didáctica musical.

*This article describes the most relevant observations about music pedagogical intervention in a kindergarten children's group in Santiago of Chile. Through this intervention was possible to establish an appropriate methodology to develop the skill of corporal expression related to musical stimulus. It has been designed didactic strategies for this purpose. After the analysis of this intervention, it was found that the use of body schemes, in a semi-structured improvisation context, was beneficial for generating communication codes into the group, contributing to the construction of children's intersubjectivity. On the other hand, these observations in some preschool children, allowed to identify possible causes about bodily disconnection in front of musical stimulus.*

**Keywords:** Music, childhood, body improvisation, body schemes, musical didactic.

### INTRODUCCIÓN

La música sin duda tiene una importante presencia dentro de las actividades que a diario se realizan en los jardines infantiles en Chile. Las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* se refieren al propósito general del núcleo de los aprendizajes artísticos en términos de “potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y la apreciación

estética”<sup>1</sup>. De acuerdo con los objetivos de aprendizaje de este núcleo, la experimentación, la recreación, la imitación y la expresión son elementos al servicio de un ser humano concebido de manera integral, con énfasis tanto en las habilidades emocionales como cognitivas, mediante una estimulación sensorial diversa y la expresión y manipulación de diferentes materiales. Todo lo anterior implica de parte de los educadores un conocimiento y dominio de un amplio espectro de saberes específicos, desde el ámbito de la psicología del desarrollo hasta la didáctica del arte específica para los niveles que incluye la educación parvularia. Asimismo, implica de parte de los educadores, competencias artísticas que permitan la aplicación de diversas técnicas que hagan posible la implementación de las actividades más adecuadas para la consecución del propósito de dichas bases. Sin embargo, y específicamente en relación con el ámbito del sonido y la música como lenguaje artístico, la observación realizada en diversos niveles de la educación parvularia me permiten afirmar que esta situación no se produce de manera habitual.

La música, generalmente en un formato de canción, es frecuentemente utilizada como refuerzo o motivación para las rutinas de la jornada (momento de la colación, de la despedida, de ir al baño, etc.), como recurso mnemotécnico para el aprendizaje de contenidos (letras, números, colores, palabras en otro idioma, etc.), como refuerzo para el desarrollo del lenguaje; para inculcar ciertos valores y creencias culturales o religiosas, por citar algunos de sus usos. Estas aplicaciones de la música sin duda son efectivas para los propósitos en que se instalan. Sin embargo, se observan pocas actividades que apunten a desarrollar los objetivos de aprendizaje que la educación parvularia se plantea dentro del núcleo de los aprendizajes artísticos.

No es la intención de este artículo establecer las causas de esta ausencia, sino comunicar, a base de un estudio exploratorio en aula, observaciones relevantes acerca del comportamiento músico-corporal de los niños y niñas en etapa preescolar, frente a un tipo particular de estimulación musical, y en que se generaron esquemas corporales, los que constituyeron un repertorio de expresión para el grupo, proporcionándole una identidad particular, dinámica y creciente en complejidad discursiva.

## 1. EL CUERPO COMO EXPRESIÓN DE IDENTIDAD

Todos hemos tenido la oportunidad de observar el comportamiento de un niño o niña pequeño(a) al percibir el mundo sonoro que le rodea. El niño se mueve, explora. Ya a partir de los dos meses de edad, durante las primeras interacciones que experimenta junto a su madre, buscará encontrar un lugar mediante el protolenguaje producido por las vocalizaciones y el movimiento que realiza mientras la madre le habla “casi cantando”, con esa prosodia tan particular que se da en la “madresía” o *motheress*<sup>2</sup>, que surge de manera espontánea al comunicarse verbalmente con él. Se desarrollará en estos momentos una primera etapa intersubjetiva, entre él y la madre<sup>3</sup>, en que descubrirá poco a poco al otro como distinto de sí mismo. Un poco más avanzado en edad, aproximadamente a partir de los nueve meses, abrirá su relación diádica también hacia un objeto, descubriendo un tipo distinto de ser, diferente de él y la madre, y que puede conseguir por intermedio de ella. Junto con otras experiencias, será en la vivencia musical, específicamente en el juego musical, en que el niño o niña seguirá desarrollando la intersubjetividad, en que lo otro distinto de

<sup>1</sup> MINEDUC 2018: 75.

<sup>2</sup> Kuhl y Riviera-Gaxiola, 2008: 520.

<sup>3</sup> Utilizo la palabra “madre” en sentido general, como un concepto que incluye también a otras personas que habitualmente están al cuidado de los bebés.

él y su madre, estará representado por la música, y en que buscará “tomarla” e integrarse a esta, tomando como una referencia muy importante al pulso subyacente presente en la música, si es que lo hay. Estas experiencias, que estarán frecuentemente mediadas por un otro que lo invitará a participar junto a él de la experiencia musical, estarán desarrollando lo que se conoce como intersubjetividad secundaria<sup>4</sup>.

En esta etapa surge naturalmente una respuesta frente al estímulo que involucra a todo su ser cognitivo-corporal-emocional, desde un ser que concibe el mundo desde la integración de los sentidos; que no separa a los fenómenos en parcelamientos físicos, emocionales o racionales. Unos años más adelante, observaremos que los mismos niños, ya más grandes, reaccionarán frente al fenómeno musical de una forma más discreta y focalizada, tal vez moviendo los pies, o los dedos de una mano. Pareciera entonces que el ser humano tiene una tendencia natural a participar de la música desde sus primeros años de vida y que con el tiempo esta tendencia se va modificando en sus cualidades de expresión.

Esta relación del niño y la niña con el fenómeno sonoro, y la convicción de que se podría realizar una “clase de música” en el jardín infantil que fuera más allá de los usos que habitualmente se le dan a la música, me llevaron a realizar una experiencia de intervención musical, la que será relatada en este artículo a tenor de las observaciones más relevantes que pude realizar.

Esta experiencia pedagógica descrita se basó en algunos principios provenientes de dos modelos: el modelo Benenzon y el modelo Nordoff-Robbins, también conocido como *musicoterapia creativa*. Rolando Benenzon, precursor del modelo que lleva su nombre, acuñó el concepto de ISO propuesto por Altshuler en 1944, para referirse al “conjunto de energías sonoras, acústicas y de movimiento que pertenecen a un individuo y que lo caracterizan”<sup>5</sup>. Estas energías estarán presentes en la producción sonora no verbal de cada individuo y se incorporarán a este desde su ambiente y contexto particular, en un ir y venir de información dinámica<sup>6</sup>. De este principio musicoterapéutico entendemos que hay energías sonoras propias de cada individuo y otras que son compartidas entre los diferentes grupos humanos, de acuerdo con múltiples factores de relación entre estos. Asimismo, el concepto de ISO es dinámico y se modula de acuerdo con cada historia particular de los individuos y de los grupos en que estos se desarrollan.

El modelo de musicoterapia creativa o terapia Nordoff-Robbins, cuyas bases están en la antroposofía y la psicología humanista, plantea una metodología de trabajo terapéutico basada en la improvisación musical, y que se aboca en implicar al niño o niña en la música de una manera activa, respetando los tiempos de respuesta de cada uno y desarrollando al máximo, mediante técnicas de facilitación, mediación e inducción, las habilidades exploratorias y expresivo-musicales en sus pacientes. El lenguaje utilizado es eminentemente musical, y, al igual que en el modelo Benenzon, principalmente es no verbal, en un contexto de improvisación. Los objetivos son variados y entre estos está el hacer posible la comunicación, de acuerdo con el “potencial individual del paciente y no a las expectativas culturales del ambiente o modelos universales de normalidad”<sup>7</sup>.

Aunque en este caso se trata de un abordaje experimental de tipo pedagógico y no musicoterapéutico, consideré que el concepto de ISO planteado por Benenzon y el tipo de inducción a la improvisación musical característico de la musicoterapia creativa, que surge

<sup>4</sup> Español y Firpo 2009: 4-5.

<sup>5</sup> Benenzon 1998: 64.

<sup>6</sup> Benenzon 2014.

<sup>7</sup> Bruscia 1999: 23-27.

de la inmersión del niño en este tipo de actividad musical, eran óptimos para el desarrollo de los canales de expresión y comunicación en el grupo.

La experiencia pedagógica referida en este artículo surge como parte de una investigación que buscó establecer una relación entre la estimulación musical y su expresión por medio del cuerpo y el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas. Para esto se definieron dos fases experimentales: una preexperimental, de carácter exploratorio, con el fin de diseñar una metodología para trabajar la improvisación corporal mediante la música en grupos de Nivel Medio y Transición de la Educación Parvularia, y posteriormente una fase experimental, que buscaría responder ciertas hipótesis respecto de las relaciones de ambos dominios cognitivos, el lógico-matemático y el artístico-musical. Acá haré referencia solo a los objetivos planteados para la fase preexperimental.

## 2. PROTOCOLOS, MATERIALES Y MÉTODOS

La intervención se llevó a cabo en el Jardín Musical Don Osito, de la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile. Se realizó durante 8 meses, entre abril y noviembre de 2008, con una frecuencia de una sesión por semana, con una duración de 30 minutos cada una. La muestra estuvo constituida por 7 niñas y 9 niños, en un rango de edad entre tres y cinco años, quienes se dividieron en dos grupos, que asistían a la sesión consecutivamente.

Cada sesión se grabó en video y se analizó en profundidad semanalmente, llevándose un registro sistemático en anecdotarios, con las observaciones emergentes más significativas de cada sesión. Se realizaron además evaluaciones para consignar los comportamientos de cada participante, de acuerdo con los objetivos planteados. Complementariamente se realizaron también entrevistas a expertos en los ámbitos de la educación parvularia, educación musical, neurociencias y musicoterapia para conocer sus puntos de vista respecto de la educación musical, la expresión y la comunicación mediante la música.

Se trabajó en la sala de música del jardín, con la presencia de la educadora o coeducadora, realizando labores de apoyo con los niños, como asistirlos ante la necesidad de ir al baño, mediar en caso de algún conflicto entre ellos, apoyar a los niños con necesidades educativas especiales, etcétera.

Los instrumentos musicales utilizados fueron guitarra, para las canciones de saludo y despedida (con el objetivo de enmarcar cada encuentro) y piano, para producir el material musical improvisatorio de cada sesión.

Cada sesión la condujimos en pareja de investigación. Yo como investigadora-docente, a cargo de la improvisación musical y Daniela Jofré, como coinvestigadora-docente, a cargo de indicar las consignas y conducir los modelos corporales originales.

Se seleccionaron cinco aprendizajes esperados dentro del Ámbito Comunicación, Núcleo de Aprendizaje Lenguajes Artísticos del 2° ciclo de la Educación Parvularia, de acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación<sup>8</sup>:

1. Expresarse creativamente gracias a diferentes manifestaciones artísticas: pintura, modelado, gráfica, teatro, danza, música, poesía, cuentos e imágenes proyectadas.
2. Ampliar las posibilidades expresivas de su cuerpo, incorporando en sus movimientos, equilibrio, dirección, velocidad, control.

<sup>8</sup> MINEDUC 2005: 68. Estos objetivos, como fue comentado, fueron seleccionados de acuerdo con su relación con el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, específicamente las relacionadas a patrones y seriaciones.

3. Crear secuencias de movimientos con o sin implementos a partir de las sensaciones que le genera la música.
4. Crear mediante la música, la plástica y el baile sus propios patrones, con distintos elementos y comunicando a los demás los criterios de orden utilizados para construir la secuencia en ellos.
5. Inventar procedimientos y secuencias en que se integren y combinen distintas técnicas artísticas, en las que se apliquen elementos básicos de expresión: movimiento, línea, color, forma, espacio, de acuerdo con proyectos de su interés.

Cada sesión se estructuró en tres momentos:

1. Momento de saludo. Una vez que los niños y niñas llegaban a la sala de música y se sentaban en las sillas dispuestas en semicírculo apoyadas a la pared de la sala, se cantaba una canción de saludo, acompañados de la guitarra.
2. Centro temático de la sesión, con la introducción de situaciones imaginarias, basadas en animales u objetos que eran presentados con música interpretada por el piano e inmediatamente de manera corporal por el grupo (ver Fotografía 1). Los niños asumían los personajes según las características físicas (de forma, energía y peso) y "psicológicas" de estos. Estas situaciones naturalmente se generaron de acuerdo con dos cualidades de movimiento que luego se incorporaron de manera consciente en la planificación de las actividades: contención/tensión y relajación, que se sucedían de acuerdo con lo sugerido por la música.

#### FOTOGRAFÍA 1



La fotografía muestra a algunos participantes durante la experiencia pedagógica en la sala de música del jardín infantil.

3. Momento de la despedida, para cerrar las sesiones. Canción acompañada de la guitarra, al igual que el momento del saludo.

Cada actividad fue planteada desde el juego y la representación o *performance*, es decir, mediante consignas entregadas por la coinvestigadora-docente desde la situación imaginaria y lúdica. De esta forma, no era necesario explicar que íbamos a representar una situación determinada, sino que nos ubicábamos inmediatamente dentro de la situación y personajes correspondientes. En este sentido, el lenguaje verbal fue utilizado dentro de la *performance*, en sintonía con el modo de comunicación no verbal de los dos modelos de musicoterapia en que basamos la intervención experimental. La música asumía la caracterización sonora de los personajes, como las hormigas, los elefantes, los árboles o los fantasmas (entre otros), y las consignas se presentaban en pequeños diálogos narrativos dentro de las situaciones, que eran capturados por el grupo, que comenzaba a interactuar a partir de estas, sin la necesidad de tener que solicitarle explícitamente al grupo una respuesta. De esta manera, aparecieron las caracterizaciones de cada uno de los personajes y situaciones en forma de patrones o esquemas corporales, que por medio de las sesiones se fueron sumando, combinando y apareciendo sin previo aviso en diferentes momentos del discurso musical, ante ello, observábamos el reconocimiento de cada uno de estos por parte del grupo, quienes asumían de inmediato los roles, respondiendo corporalmente frente a cada cambio sugerido por el piano.

Cada personaje fue creado musicalmente para las sesiones, como pequeños motivos temáticos (Ver Figura 1), los que eran desarrollados de acuerdo con los acontecimientos de cada la sesión, siguiendo la metodología empleada en el modelo Nordoff-Robbins. Luego ese material musical se transcribía a partir de su revisión en video, seleccionando las producciones con más desarrollo y agrado por el grupo al interactuar con ellas, para presentarlas en las sesiones próximas, también de acuerdo con el mismo modelo musicoterapéutico.

Consideramos fundamental desarrollar actividades musicales que indujeran a la expresión del pulso, pues este elemento podría ser un buen regulador de expresión para el grupo, facilitando el sentirse en sintonía con el otro en las actividades grupales.

FIGURA 1  
La Lagartija



La Figura 1 muestra el motivo temático de “la lagartija”, uno de los personajes que aparecieron en las sesiones. A partir de los diferentes motivos temáticos presentados, se elaboraban variaciones a partir de la improvisación.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego del análisis efectuado de las filmaciones, anecdotarios, entrevistas y evaluaciones, expongo acá los resultados más relevantes:

### 3.1. Respuesta general frente al estímulo musical

Durante las sesiones observamos en el grupo una tendencia natural hacia el movimiento, la que fue conducida según los propósitos de la intervención y de acuerdo con la observación y análisis del grupo, considerando en este punto dichas tendencias naturales, las capacidades psicomotrices según su etapa de desarrollo y los aspectos específicos musicales propuestos para trabajar, como expresión de pulso, esquema rítmico y cualidad expresiva del movimiento.

Notamos fundamentalmente dos respuestas corporales frente al estímulo musical. Una de ellas en absoluta coherencia con la música desde el ámbito rítmico, observable en el pulso expresado corporalmente. El otro tipo de respuesta era de cualidad expresiva, sin atender de manera particular al pulso percibido ni a otros elementos relativos a la duración, aunque coherentes con el ritmo de la situación musical (entendido como la fluencia en el espacio sonoro, en consonancia con sus trayectos, tensiones y reposos, en un sentido general). Estas dos respuestas fueron más bien excluyentes. Al manifestarse la primera, tendría menos rasgos de dinamismo en la expresión, y viceversa.

Resulta interesante observar coincidencia entre las respuestas observadas en esta experiencia y el planteamiento de Silvia Español y Santiago Firpo<sup>9</sup> con relación al juego musical, el desarrollo de la intersubjetividad y las características que se observan en las interrelaciones de los participantes de este; y otros trabajos de la misma autora junto con Favio Shifres<sup>10</sup>, que concuerdan en que –como lo demostró también este abordaje experimental–, además del pulso hay otros elementos de la música, como la altura y las estructuras formales o patrones característicos –bien podría decirse que la música misma, en sentido holístico– que son incorporados y expresados por el cuerpo durante el juego musical. El movimiento, indican, además de relacionarse con el pulso subyacente, se relaciona también con la expresión “sentida” de la música percibida, en que esta actúa como un marco para el desarrollo de las secuencias narrativo-ficticias<sup>11</sup>, lo que concuerda con las observaciones realizadas en este estudio.

#### 3.1.1. Respuesta específica frente al pulso

Al inicio de la intervención observamos una respuesta disímil entre el grupo observado, en específico con relación al pulso de la música. Mientras que un primer grupo respondió con un pulso claramente relacionado a la música percibida, un segundo grupo respondió con movimientos similares a los del primer grupo, pero en asincronía con la música percibida. Sin embargo, luego de unas cuantas sesiones observamos una mejora en la respuesta general frente al pulso. En ocasiones las situaciones lúdicas hicieron que las respuestas se centraran más en la trama del juego que en las habilidades musicales que estábamos desarrollando, en cuyo caso fue necesario recordar los esquemas corporales originales para volver a focalizar las actividades.

Una interesante respuesta emergente producto del trabajo específico con el pulso, fue la manifestación natural y espontánea del grupo sobre las cualidades de tensión/contención y distensión/reposo del movimiento, expresada en la música por el orden y

<sup>9</sup> 2010.

<sup>10</sup> 2004, 2006.

<sup>11</sup> Shifres y Español 2004: 4.

el caos en el movimiento. Esta manifestación se produjo dentro del trabajo improvisatorio, sin planificación anterior, como resultado del manejo de las propuestas y respuestas músico-corporales en interacción. Posteriormente lo utilizamos de manera consciente como recurso, para producir equilibrio y contraste en las actividades. Entonces, al presentarse el orden, el grupo respondió de manera satisfactoria frente al pulso percibido y en el caos, abandonaron los patrones anteriores, desenvolviéndose de manera distendida y libre. Esto favoreció el trabajo para desarrollar la expresión del pulso, ya que presentando el modelo opuesto se manifestaron con mucha claridad las cualidades del movimiento en relación con la música.

### 3.1.2. *Respuesta expresiva independiente del pulso*

A lo largo de todo el proceso de intervención constatamos una respuesta natural del grupo hacia el movimiento, en relación con los diferentes registros de altura utilizados y a las cualidades expresivas de la música, como la dinámica, la agógica y la articulación, los que surgieron de las propuestas motílicas de los diferentes personajes y situaciones. De esta forma, cuando se percibió por ejemplo la música de la ballena, la respuesta corporal tomó la imagen del animal como esquema, insertándose dentro del discurso musical particular, en una relación dinámica de interacción respecto de las variaciones de los parámetros mencionados, es decir, modificada también desde la música.

Un factor importante en los resultados obtenidos fue el tipo de consignas de las investigadoras, que, como conductoras del grupo y situándonos dentro de un contexto lúdico, invitábamos a participar activamente, utilizando la imaginación, la magia y la fantasía como principales recursos.

En una futura observación experimental sería interesante poder estudiar en mayor profundidad la manera en que se presentan los comportamientos dentro del juego musical, y ver si se manifiestan estas dos modalidades referidas, una fuertemente asociada al pulso y otra más libre y con rasgos cualitativamente expresivos. Observar asimismo si estas se presentan de manera excluyente la una de la otra, o bien si pueden aparecer juntas, tal vez en un estudio de mayor extensión, que permita el desarrollo conjunto de estas expresiones.

## 3.2. Generación de esquemas corporales identitarios del grupo

En el grupo se generaron de forma natural muchos esquemas corporales. En las primeras sesiones de intervención esperamos que estos fueran originados de manera pura por el grupo de niños y niñas, con lo que podríamos ver y analizar su ISO grupal-corporal. Esto no ocurrió así, debido a que el grupo siguió los modelos originales aportados por la coinvestigadora, e incluso los de la educadora y coeducadora. Esto nos hizo percatarnos de que estando todas ellas participando activamente de las actividades, incluidas las investigadoras, éramos también parte del grupo, por tanto, del ISO grupal que ahí se formó. Para observar la generación de ISO grupales en estado más puro de parte de los niños y niñas, tendríamos que cambiar el diseño metodológico, de manera tal de no influir en sus desempeños. Sin embargo, debido a factores como la edad de los niños y niñas de este estudio y su desarrollo socioafectivo, no es posible aislarlos para observar respuestas más puras. Por otra parte, la sola presencia física de los investigadores y educadores está naturalmente y de manera permanente otorgando signos que son integrados por el grupo de manera significativa influyendo en el despliegue de sus ISO. La no participación



corporal podría entregar señales contradictorias, que alterarían de manera importante la respuesta del grupo frente a las actividades propuestas<sup>12</sup>.

A lo largo del proceso de intervención, nos dimos cuenta de que los esquemas tendían a ser enquistados<sup>13</sup>. Así, se observó una tendencia del grupo a responder mecánicamente con los esquemas corporales conocidos, pero sin establecer con ellos procesos comunicativos. En estos casos los movimientos se desprendían del discurso sonoro, favoreciendo el caos y la desconcentración, para lo que había que introducir nuevos elementos para atraer el interés y volver al flujo de comunicación no verbal. Este recurso remedial fue favoreciendo la complejidad de los discursos, ampliando en el grupo los registros de expresión.

### 3.3. Representación y consignas

Las consignas debían ser cortas y precisas. Observamos que las consignas realizadas en el primer grupo eran menos claras y fluidas que en el segundo grupo, lo que marcaba una diferencia en los resultados de cada actividad. Mientras en el primer grupo se producía cierta desconcentración, lo que influía negativamente en la fluidez de cada sesión, en el segundo grupo se mantenía el flujo de las acciones de manera sostenida. Probablemente esto ocurría debido a que en el primer grupo, por el hecho de recibir las consignas por primera vez, se producían errores en el uso de estas, los que eran reparados en el segundo grupo. Esto nos hizo darnos cuenta de que debíamos prepararlas cuidadosamente y ensayarlas antes de las sesiones, para que indicaran con claridad lo que se pretendía con cada una.

El lenguaje hablado se presentó principalmente dentro de la *performance*, asumiendo las situaciones y personajes en cada caso. Esto favoreció de manera importante la motivación del grupo para las acciones expresadas.

En repetidas ocasiones las educadoras y coeducadoras intervinieron en las sesiones con la intención de ayudar a los niños y niñas a desarrollar las actividades. Sin embargo, las consignas entregadas por ellas eran extramusicales y desde fuera del contexto o situación lúdica. Por ejemplo, al presentárseles una frase musical desde el piano que induce a una respuesta rítmica determinada hacia el final de la frase, la coeducadora daba la indicación de que debían sonar tres percusiones, diciendo: “tienes que aplaudir tres veces ahora”. En esta intervención vemos la búsqueda de respuesta mediante una instrucción descontextualizada y desprendida de la vivencia, provocando que la respuesta del niño se dirija a concentrarse en la cantidad de aplausos que debe percutir, apartándolo del discurso musical y corporal, y de los propósitos comunicativos y expresivos, lo que evidencia además un desconocimiento de las formas de comunicación artística y la poca confianza acerca de las respuestas espontáneas de los niños y niñas frente a la música.

<sup>12</sup> Una situación así sucedió en el experimento realizado para mi tesis de Magíster en Artes con Mención Musicología, que buscó comprobar la influencia del cuerpo del docente respecto de los aprendizajes rítmicos de los estudiantes de música. En ella se definieron cinco grupos experimentales, uno de estos fue estimulado musicalmente de forma muy expresiva, siendo interpretada la música por un cuerpo sin expresión. Los resultados fueron contradictorios y no se encontraron patrones claros o tendencias de respuesta, lo que no sucedió con los otros cuatro grupos experimentales, que fueron coherentes entre la expresión musical y la corporal (Ibáñez 2012).

<sup>13</sup> Tomando el término “enquistado” desde su uso en musicoterapia, para referirse a la forma de utilizar los instrumentos musicales, cuando no son empleados para comunicar, sino que se adhieren a estos como en una relación parasitaria (Benenzon 1998: 33).

### 3.4. El estar “en” la música

La experiencia pedagógico-musical realizada evidenció un modo de “estar” dentro de la música, particular y compartido, mediante el despliegue de recursos y repertorios corporales generados durante las improvisaciones de cada sesión. Interesante es destacar esta situación de “estar” en la música, en que la representación de las diferentes situaciones imaginarias pasa a ser encarnada por cada participante, más que ser representada por cada uno. En este sentido, junto con “estar” en la música, nos acercaríamos también a un estado de “ser” en la música, de acuerdo con el análisis realizado por López Cano acerca de los estudios de *performance*, en que realiza la distinción entre estudios *performáticos* y estudios *performativos*<sup>14</sup>. En los primeros se consideran los aspectos relativos a la ejecución o puesta en escena de una realidad previa, mientras que los segundos se refieren a la situación de realidad que se genera solo en el momento en que se produce el acto performativo. En este sentido, desde un punto de vista performático, esta experiencia pedagógica se puede analizar como experiencia de improvisación musical mediante el uso de códigos que se establecieron en el grupo, otorgando un significado de realidad previa para generar nuevos códigos que aumenten los repertorios de expresión. Al suceder esto último, la experiencia se puede analizar también desde un punto de vista performativo, en tanto cada experiencia de realidad surge desde la improvisación –aunque basada en elementos dados en sesiones previas–, aumentando la carga semántica en cada nueva sesión.

Es posible reconocer que el sentido de identidad de grupo estaría situado en los *esquemas encarnados*<sup>15</sup> que se construyeron durante el proceso experimental, como experiencia intersubjetiva de grupo y puestos en acción en y por medio de la música y el cuerpo. Merleau-Ponty, respecto del lugar que ocupa el cuerpo para conocer y comprender el mundo, dice:

Mi cuerpo es el lugar, o mejor, la actualidad del fenómeno de expresión (*Ausdruck*), en él la experiencia visual y la experiencia acústica, por ejemplo, están grávidas una de otra, y su valor expresivo funda la unidad antepredicativa del mundo percibido y, por ella, la expresión verbal (*Darstellung*) y la significación intelectual (*Bedeutung*)  
Mi cuerpo es la textura común de todos los objetos y es, cuando menos respecto del mundo percibido, el instrumento general de mi “comprehensión”<sup>16</sup>.

Luego de reflexionar acerca del resultado de esta experiencia, pienso que es apropiado hablar aquí de esquemas encarnados en un sentido fenomenológico, debido a la naturalidad de los niños y niñas para responder desde la música y dentro de cada personaje o situación, y a su resistencia frente a las consignas verbales que los separaban de este estado de ser en el mundo y en particular en cada situación planteada, construyendo un sentido de realidad que no necesita pasar por la instrucción verbalizada, la que frecuentemente limita las respuestas tan diversas de cada uno. Con esto no pretendo decir que la reflexión verbal respecto de las experiencias no sea necesaria. Sin embargo, esta reflexión tiene un marco distinto y complementario a las experiencias vividas, las que se producen en una temporalidad y espacio únicos y siempre actualizados.

<sup>14</sup> López Cano 2014: 46-47.

<sup>15</sup> “Patrones recurrentes de nuestras interacciones perceptuales y programas motores (Johnson 1987: xiv)”. (N. del E.).

<sup>16</sup> 1993: 250.

#### 4. CONCLUSIONES

Con esta intervención experimental pedagógica comprobamos que es posible realizar junto con los niños y niñas una inmersión en la música, que favorece el desarrollo de su expresividad mediante la construcción de un repertorio particular de grupo, de carácter abierto y dinámico, que los identifica.

En esta experiencia grupal pudieron encontrarse unos con otros por medio de la comunicación eminentemente no verbal, dentro de las diferentes situaciones imaginarias y musicales que se vivieron, en que la música funcionó además como regulador y marco contenedor de experiencias.

Aunque han pasado diez años desde aquella experiencia, no he vuelto a tener una experiencia similar, ni tampoco he tenido referencia de otras de este mismo tipo. Si esta experiencia se replica en otro momento, creo interesante investigar si los beneficios acá descritos podrían tener algún tipo de transferencia o efecto en otros ámbitos de interacción social, como por ejemplo dentro del aula o en los hogares.

Asimismo, creo importante que los educadores y coeducadores sean partícipes de los fundamentos y propósitos de cualquier intervención artística que se lleve a cabo en un jardín infantil. Junto con ello, como observamos en este caso en particular, se hace necesario un espacio de capacitación para ellos, que los habilite para orientar y encauzar las diversas actividades artísticas, en este caso, con énfasis en lo corpóreo-sonoro-musical, en alianza de trabajo con el educador especialista. En este sentido, me parece que este tipo de abordaje debe ser dirigido por un especialista en música con una visión amplia acerca del desarrollo de la disciplina y con competencias pedagógicas sólidas que lo habiliten para trabajar con el nivel parvulario. Debe comprender la formación de los niños y niñas más allá del espacio de aula que le toca intervenir directamente, manteniendo una comunicación sostenida con los educadores y coeducadores, de manera tal de obtener mutuamente retroalimentación del proceso de cada niño y niña en los diferentes ámbitos de aprendizaje, en especial cuando aparezcan comportamientos emergentes que se pudieran analizar desde el ámbito de la comunicación mediante el lenguaje artístico. Creo que la mirada interdisciplinaria enriquecerá la manera de comprender a los niños y niñas desde diferentes perspectivas, favoreciendo las condiciones para establecer lineamientos didácticos que verdaderamente los consideren desde sus diferentes modos de expresión y comprensión del mundo.

#### BIBLIOGRAFÍA

BENZON, ROLANDO

1998 *La Nueva Musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.

2014 *Glosario Teórico del Modelo Benzon de capacitación en técnicas y recursos no verbales*. [www.fundacionbenzon.org/glosario](http://www.fundacionbenzon.org/glosario) [acceso: 12 de julio de 2014].

BRUSCIA, KENNETH

1999 *Modelos de Improvisación en Musicoterapia*. Vitoria: AgrupArte.

ESPAÑOL, SILVIA Y OTROS

2010 "El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida", *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Editado por Laura Inés Fillotrani y Adalberto Patricio Mansilla. Actas de la IX Reunión de SACCOM, pp. 126-140. [www.sacom.org.ar/2010\\_reunion9/actas/22.Espanol\\_otros.pdf](http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/22.Espanol_otros.pdf) [acceso: 13 de julio de 2014].

ESPAÑOL, SILVIA Y SANTIAGO FIRPO

2009 “El juego musical entre otros juegos”, *VIII Reunión Anual de SACCoM*. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Villa María, Córdoba. [www.aacademica.com/silvia.espanol/16.pdf](http://www.aacademica.com/silvia.espanol/16.pdf) [acceso: 13 de julio de 2014].

IBÁÑEZ, TANIA

2012 “El cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura rítmica en la clase de lenguaje musical”. Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, mención Musicología. Facultad de Artes, Universidad de Chile. [www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111210/ibañez.pdf?sequence=1](http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111210/ibañez.pdf?sequence=1) [acceso: 10 de enero 2014].

JOHNSON, MARK

1987 *The Body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

KUHL, PATRICIA; RIVERA-GAXIOLA, MARITZA

2008 “Neural Substrates of Language Acquisition”, *Annual Review of Neuroscience*, 31, pp. 511-534.

LÓPEZ CANO, RUBÉN

2014 “Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad”, *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. Editado por Marita Fornaro. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente /Escuela Universitaria de Música, pp. 41-78. <http://rlopezcano.blogspot.com/p/publicaciones-ruben-lopez-cano-1996.html> [acceso: 10 de julio de 2014].

MERLEAU-PONTY, MAURICE

1993 *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini. [Título original: *Phénoménologie de la Percepción*. 1945].

MINEDUC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE)

2018 *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf) [acceso: 7 de diciembre de 2018].

2005 *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile. [http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases\\_curriculares\\_educacion\\_parvularia.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf) [acceso: 8 de julio de 2014].

SHIFRES, FAVIO Y SILVIA ESPAÑOL

2004 “Interplay between pretend and music play”, *8th International Conference on Music Perception & Cognition*. European Society for the Cognitive Science of Music (ESCOM), Evanston, IL. [www.aacademica.com/favio.shifres/138](http://www.aacademica.com/favio.shifres/138) [acceso: 13 de julio de 2014].

2006 “Música e infancia”, *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur “Paradigmas, Métodos y Técnicas”*. Facultad de Psicología-UBA, Buenos Aires. [www.aacademica.com/silvia.espanol/12.pdf](http://www.aacademica.com/silvia.espanol/12.pdf) [acceso: 13 de julio de 2014].