

La experiencia musical en el jardín maternal

Aportes de la cognición corporeizada hacia una mirada dinámica y expresiva

María de la Paz Jacquier

pazjacquier@gmail.com

Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) Bariloche

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

Resumen

La experiencia musical en la infancia temprana es un campo de estudio que está siendo desarrollado con aportes de la psicología cognitiva y la psicología de la música. En el ámbito educacional, se presenta aún un área de vacancia. Se considera fundamental dar lugar a la vivencia de la música como arte temporal y experiencia estética, como conocimiento en sí mismo y no subsumido a otros campos de conocimiento, entendiéndola desde una mirada multimodal, intersubjetiva, situada y corporeizada.

Palabras Clave

experiencia musical, educación maternal, cognición corporeizada

Musical Experience in Early Education (nursery)

Contributions from Embodied Cognition to a Dynamic and Expressive Approach

Abstract

Musical experience in early childhood has been developing as a field of study with contributions from cognitive psychology and psychology of music. However, there is still a relative lack of research looking at this specific area in Education. In this paper, the promotion of music as a time-based art and as an aesthetic experience is defended. The experience of music is regarded as knowledge in its own right, not subsumed under other areas, and it is considered from a multimodal, intersubjective, situated and embodied perspective.

Key Words

Musical Experience, Early Childhood Education, Embodied Cognition.

Introducción

El lugar que ocupan las disciplinas estético-expresivas y cómo se ponen en juego es una temática que sigue siendo de interés y debate en el ámbito educativo. No sólo en la Educación Inicial, sino en la Educación Primaria también, se cuestionan el sentido utilitario de la música, el estatus de *adorno* o *relleno* o *fondo¹ sonoro*, el énfasis puesto en técnicas y aspectos teórico-musicales y la limitación de la clase de música para preparar actos escolares, entre otros (ver, por ejemplo, Akoschky, 2017a; Pescetti, 1995).

La mayor parte de los trabajos que tratan sobre la música en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes, se abocan a problemáticas directamente enfocadas en la didáctica, presentando ejemplos de clases o secuencias de actividades, reflexionando acerca del rol docente (como creador, por ejemplo), de la selección de repertorios y recursos (ver, por ejemplo, Akoschky, 2017b; Grynberg, 2017; Mairet

y Malvacini de Benini, 2012; Malbrán, 1993; Orengo, 2017; Origlio, Berdichevsky, Postein y Zaina, 2004; Schneider, 2017; Vega, 2017), e incluso de cuestiones más de corte metodológico (Malbrán y Regla, 2000). Queda aún un área de vacancia que profundice en el *cómo* en relación a la experiencia musical; esto es, cómo es experimentada la música, cómo es experimentada en términos dinámicos (desde las formas de la vitalidad, concepto que se define más adelante -Español, 2014; Stern, 2010-), tanto por parte del niño y la niña como de la/el docente, y, a su vez, atendiendo a la dimensión intersubjetiva de dicha experiencia.

No sólo la música, sino los lenguajes estético-expresivos en general, implican experiencias. Como señala Larrosa (2003), la experiencia es en mí, me pasa a mí, me transforma, nadie puede vivirla por mí, "... la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa" (p. 28). Los lenguajes artístico-expresivos presentan una cualidad narrativa que les pertenece y se manifiesta en ellos de diferentes maneras. Esta narratividad depende del tipo de lenguaje expresivo pero también lleva el sello de la dimensión subjetiva, de una subjetividad que le da forma y sentido según el historial de experiencias vividas.

En relación a la didáctica de los lenguajes estético-expresivos en el Jardín Maternal, es interesante considerar la distinción entre los diferentes tipos de experiencias que tienen lugar. En *Arte desde la cuna* (Origlio, Berdichevsky, Postein y Zaina, 2004), se establecen dos grandes grupos:

- las experiencias de apreciación-percepción: son experiencias estéticas que se ofrecen a los niños y a las niñas, donde se ponen en juego diferentes modos perceptuales, sea desde la audición, la visión, el sentirse movidos, etc... De cierto modo, la percepción más directa se vuelve apreciación en tanto se dirige hacia un campo estético-expresivo. Hay un/una docente que propone, muestra, canta, se mueve y/o mueve al niño y a la niña para propiciar esa experiencia sensible.
- las experiencias de exploración-producción: son experiencias estéticas que se ofrecen a los niños y a las niñas en tanto se ponen a disposición objetos y materiales sobre los que ellos mismos intervendrán. Explorar implica conocer esos objetos y materiales desde todos los sentidos: tocarlos, hacerlos sonarlos, pintarlos, rodarlos, hacerlos volar, golpearlos, chuparlos, desparramarlos, tirarlos, etc... Explorar se entrelaza con producir, en tanto combinaciones, elaboraciones, secuencias de posibilidades dinámicas. El y la docente acompañan, juegan, transforman, co-exploran y co-producen.

En el Jardín Maternal se propician ambas en tanto implican experiencias estético-artísticas por un lado, desde lo sensorial (visual, auditiva, táctil, etc.) -especialmente cuando los y las bebés son más pequeños- y, por otro lado, desde el hacer, el

intervenir en y con objetos y materiales, a medida que aumentan las posibilidades motrices particularmente.

Ahora bien, al momento de presentar las propuestas estético-expresivas musicales, Origlio et al. (2004) ponen el énfasis nuevamente en la selección de los materiales y en la secuenciación didáctica. Es preciso poder hacer una lectura crítica para enriquecer las propuestas, para no quedar enmarcados en algoritmos unidireccionales que, en definitiva, no den lugar a la flexibilidad del aquí y ahora dentro de la sala, pero además, para que se pueda destacar la experiencia subjetiva e intersubjetiva con el arte en sí misma.

Mairet y Malvicini de Benini (2012) señalan, acerca de la didáctica de la música en la Educación Inicial, que la clase de música propicia el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad. Este objetivo, según las autoras, se logra a partir de propuestas de exploración sonora partiendo de diferentes modos de acción (golpear, sacudir, etc.), de evocación sonora, de tocar conjuntamente, de moverse en relación al sonido-música, de cantar y conocer la propia voz. Citando a Gardner (1987, citado en Mairet y Malvicini de Benini, 2012), ponen énfasis en la producción musical de los niños, para la cual es imprescindible interactuar con una rica variedad de estímulos sonoros. “El aprendizaje musical implica lo emocional, psicomotriz, estético, social e intelectual, y la educación musical, desde edades tempranas, contribuye a que el niño adquiera herramientas para desenvolverse en todas estas áreas” (Mairet y Malvicini de Benini, 2012, p. 31).

En el presente artículo se pone en tela de juicio algunos aspectos de estos posicionamientos en el sentido de entender la música y la educación musical en el Jardín Maternal y de Infantes *al servicio de*, en este caso, al servicio del desarrollo de ciertas capacidades como la creatividad, la imaginación, la cooperación, etc. Pues, en consecuencia, se descuida su dimensión directamente experiencial y, con ello, la cualidad dinámica que compromete la subjetividad y, especialmente en la infancia temprana, la intersubjetividad. Se podría decir que la música implica una experiencia, en un sentido directo, que no tiene otra finalidad adosada a la de experimentar la música, que es “porque sí” (se volverá sobre esta idea más adelante).

Para poder profundizar y enriquecer la descripción de la experiencia musical se tomarán aportes provenientes de la psicología cognitiva, la psicología de la música y la psicología del desarrollo (Dissanayake, 2000; Español, 2014; Martínez, 2014; Mithen, 2005; Shifres, 2014a y b; Shifres, Español, Cevasco, Gomez, Jiménez, Martínez y Pérez Vilar, 2004; Stern, 2010).

Objetivos

Indagar acerca de la dimensión dinámica y expresiva de las experiencias mu-

sicales que tienen lugar en el Jardín Maternal. Plantear ejes de discusión sobre la música desde una mirada multimodal, intersubjetiva, situada y corporeizada.

Contribución principal

Las recientes investigaciones en psicología de la música y psicología del desarrollo nos brindan pistas para analizar, teorizar e interrogarnos acerca del lugar que queremos otorgar a la música, más específicamente a la experiencia con la música, en el Jardín Maternal. Estas líneas de investigación plantean determinados conceptos que resuenan prometedores al momento de pensar y resignificar la música como experiencia en bebés, niños y niñas en la sala de Jardín. En primer lugar se puntualiza sobre las cualidades corporeizada, situada, intersubjetiva y multimodal de la experiencia musical; en segundo lugar, se plantea el concepto de forma dinámica de la vitalidad; en tercer lugar, se ahonda en la musicalidad comunicativa y los encuentros intersubjetivos; en cuarto y último lugar, se analiza una propuesta musical en una sala de Jardín Maternal entrelazando este marco teórico.

La perspectiva corporeizada, situada, intersubjetiva y multimodal de la experiencia musical. En primer lugar, se contextualiza la experiencia musical desde la perspectiva de las ciencias cognitivas de segunda generación, esto es, como *corporeizada, situada, intersubjetiva y multimodal* (Shifres, 2014a), caracterización que también puede extenderse a los demás lenguajes expresivos. Es corporeizada porque se funda en la unidad mente-cuerpo (Gomila y Calvo, 2008), destacando el lugar del cuerpo tanto en la producción como en el pensamiento y la comprensión de la música (Johnson, 2007; Leman, 2008).

Se entiende la experiencia musical como situada porque depende del entorno en el que actúa el agente (la unidad mente-cuerpo), pero de un entorno que puede afectarlo tanto como él es capaz de afectar a ese entorno (Sharkey y Sharkey, 2008). El término situado refiere aquí a una dependencia de las características particulares de la interacción que está teniendo lugar en este momento (aquí y ahora), un sujeto en particular con todo su bagaje cultural y afectivo.

Respecto de la característica intersubjetiva de la experiencia musical, se presentan algunas líneas desde donde pensarla. Si se considera que, en la cultura nuestra, los procesos de almacenamiento y reproducción de la música ofrecen la posibilidad de una audición en soledad, esta idea intersubjetiva pareciera desarmarse. Aún así, puede entenderse que hay un otro-músico que está tocando, un otro “del otro lado”, al modo de una intersubjetividad virtual (si es posible el término); es decir, implícitamente diferentes subjetividades se vinculan desde las estructuras musicales en un devenir temporal determinado. Más allá de esta particularidad, el interés del presente trabajo está puesto en una intersubjetividad real, de cuerpos

presentes, y esto es lo que se intenta destacar respecto de la música en la Educación Maternal. En otro plano, Mithen (2005) plantea la pregunta de por qué nos gusta hacer música en grupo, y señala que “la música, antes que nada, es una actividad compartida, y ello no solo en el mundo occidental, sino en todas las culturas humanas y a lo largo de la historia” (p. 301). Esto remite al aspecto intersubjetivo en los propios orígenes de la música. También se destacan los estudios en música e infancia temprana que presentan el concepto de *musicalidad comunicativa* como un componente esencial en los intercambios adulto-bebé (ver Español, 2014; Shifres, 2014b, entre otros).

Por último, la experiencia musical es multimodal porque la organización del tiempo en la música abraza una multiplicidad de experiencias perceptuales que van más allá de lo sonoro (Imberty, 1997; Johnson, 2007), abarcando lo propioceptivo, la percepción táctil, visual, etc...

Formas dinámicas de la vitalidad, infancia temprana y música. En segundo lugar, se incorpora el concepto de *formas dinámicas de la vitalidad* (Español, 2014; Nudler, Español, Jacquier y Porcel de Peralta, 2018; Stern, 2010) para agregar un soporte teórico vinculado a las artes temporales (música, teatro, danza) y la infancia temprana. La forma de la vitalidad es una gestalt, una propiedad emergente. Es una experiencia de vitalidad, entendida como un todo, conformado por cinco elementos: movimiento, tiempo, fuerza, espacio, dirección/intención (Stern, 2010). De acuerdo con Imberty (1997) “... son rasgos ligados a las emociones, a las maneras de ser, a las diversas formas de experimentar interiormente las emociones (...) se trata de maneras de sentir, de estar con, más que emociones o sentimientos particulares” (p.12). Por ejemplo, podemos distinguir entre una “alegría fugaz” y una “alegría explosiva”, un modo de sonreír (explosivo) de otro modo de sonreír (in crescendo), etc. Según Silvia Español (2014),

las formas de la vitalidad están presentes en todas las conductas, recorren toda la experiencia humana. Son percibidas por el bebé desde que nace, tanto en su experiencia propioceptiva (al realizar actos como llevarse el dedo a la boca) como en sus encuentros sociales. Pero en los tempranos encuentros sociales ocurre algo especial, imposible de ser experimentado en soledad. Las formas de la vitalidad se describen mediante términos como agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, estallido, dilatado. Pero hablar de ellas no se puede o, por lo menos, no es fácil referirlas a través del lenguaje. Son las artes temporales los modos de expresión por excelencia de las formas de la vitalidad. La danza y la música revelan directamente las formas de la vitalidad sin recurrir a trama alguna. (p. 175).

La música, en tanto se desarrolla en el tiempo, implica una corriente dinámica, una sucesión de relajaciones y tensiones, de ritmos y movimientos que se aceleran

y se desaceleran, sonidos en movimiento con regularidades y disrupciones (Español, 2014; Stern, 2010). Esa misma sucesión de continuidad y discontinuidad, tensión y distensión es la que experimenta el bebé como modo de sentir, en términos generales, no exclusivamente en relación a la música, y que Stern denomino formas de la vitalidad (Español, 2014). Por ejemplo, cuando el adulto balancea al bebé, lo acaricia, le habla y/o le canta, estas acciones son percibidas como contornos dinámicos con ciertas velocidades y ritmos que crecen o decrecen, etc. Además, la percepción que tiene el bebé de esas cualidades (surgidas de la interacción) no depende de un modo perceptual específico, sino del desarrollo de la percepción de información amodal² con el que cuente. Los bebés también trasladan formas experimentadas en una modalidad perceptual a otra modalidad o acción motora (ver Dissanayake, 2000; Imberty, 1997; Johnson, 2007). Las interacciones tempranas, según Dissanayake (2000), son “paquetes ritualizados de secuencias conductuales, vocales, faciales y kinésicas, entre madres e infantes de menos de 6 meses” (p. 2), en las que tiene un rol preponderante el cuerpo, la multimodalidad y la intersubjetividad.

Todos los movimientos, vocalizaciones, estimulaciones táctiles que le provee la madre al bebé en sus interacciones están basados en la *repetición*. La repetición es el modo privilegiado que elige la mamá. Pero, además, como el propio repertorio del bebé es acotado, funciona como un completamiento, donde el significado lingüístico, lo que se dice, no tiene tanta importancia como la calidad sensorial de la estimulación y su organización en el tiempo. Ahora bien, esa repetición nunca es idéntica, sino que se van introduciendo *variaciones* progresivamente manteniendo la atención del bebé (ver Español, 2014; Imberty, 1997). Los adultos despliegan una multiplicidad de *estrategias de reciprocidad* en sus encuentros afectivos y asimétricos con el bebé. “Una estrategia basada en la creación y repetición variada de motivos que da lugar a una musicalidad comunicativa entre miembros de la diada y que está presente también, como recurso compositivo, en las artes temporales.” (Español, 2014, p. 160).

Entonces, la cualidad dinámica de los intercambios docente-bebé, para dirigirse hacia el plano educativo, también será una estrategia para la reciprocidad. Quizá es algo natural en la práctica, pero no se evidencia como fundamento teórico, para explicitar cómo es el intercambio, cuáles son las formas dinámicas de la vitalidad que se ponen en juego. La o el docente está con muchos bebés a la vez, y necesitará estrategias múltiples en esta intersubjetividad “ampliada”³.

Musicalidad comunicativa y educación maternal. En tercer lugar, se considera el concepto de *musicalidad comunicativa*, que supone un entrelazamiento del desarrollo temprano con las artes temporales (ver Dissanayake, 2000; Español, 2014; Martínez, 2014; Mithen, 2005; Shifres, 2014b).

La musicalidad comunicativa es la capacidad de experimentar modos de estar juntos en el tiempo, esencial para todo intercambio humano (Español, 2014; Martínez, 2014; Shifres, 2014a). Según Martínez (2014) “el movimiento corporal y el sonido se ponen de manifiesto en los acoplamientos que ocurren entre los gestos sonoros y motrices de los participantes” (p. 74). Las características multimodales (visuales, kinéticas, sonoras, táctiles) de estos encuentros ayudan a mantener la atención del bebé y a invitarlo a “entrar” activamente en el intercambio (Martínez, 2014). La musicalidad comunicativa comprende tanto las interacciones tempranas adulto-bebé, como así también las *artes performativas*, es decir, aquellas que tienen lugar en el momento en que se ejecutan y están sujetas a la reciprocidad performer-performer o performer-público (Español, 2014).

Sin aludir específicamente al término musicalidad comunicativa, Dissanayake (2000) señala que existen ciertos rasgos comunes entre la música y las interacciones tempranas: 1) van más allá de una melodía, un ritmo, una intensidad y una emisión vocal particular (timbre); entonces, 2) emplean secuencias estructurales que dependen de la expectativa para crear significados emocionales; 3) refieren a un procesamiento neuronal *cross-modal*, usando canales kinéticos, visuales y vocales; 4) implican movimiento físico; 5) promueven la regulación social y el lazo emocional.

Según Shifres (2014b), lo importante en estos intercambios que ocurren en la infancia temprana es la expresión musical. En tal sentido, se observa que los adultos cantan espontáneamente a sus bebés, aún con variantes estructurales en todas las culturas. Al respecto, Dissanayake (2000) alude a la importancia de cantar y hablar a los bebés como determinante en la evolución filogenética de nuestra especie. Asimismo, Shifres (2014b) muestra evidencia empírica de que las personas pueden reconocer cuando una nana está siendo ejecutada en presencia de un bebé como diferente a cuando se está simulando esa situación, porque en la intersubjetividad *fingida* se pierden rasgos musicales, rasgos de la musicalidad comunicativa.

Destacando dicha musicalidad en la experiencia intersubjetiva, se pueden analizar estos encuentros como condiciones para el aprendizaje en el Jardín Maternal y proyectar implicancias sobre la relación docente-bebé que, por su contexto, estará inmerso en una intencionalidad pedagógica. Por ejemplo, considerar las particularidades del habla dirigida al bebé y su musicalidad intrínseca como modos de sentir y estar con el otro, y para que ese bebé “sepa que estamos con él/ella”; reflexionar sobre la cualidad expresiva y dinámica que se pone en juego en estos encuentros intersubjetivos, desde la sonoridad de las palabras, la mirada como contacto, las cualidades del movimiento propio y del mover.

Español (2014) destaca los hallazgos en los estudios sobre interacciones tempranas respecto de la precoz organización temporal en ese intercambio adulto-

bebé. Así, se refiere al amamantamiento, organizado en ciclos de succión-pausa, como una primera actuación por turnos; lo que interesa particularmente es lo que hace la mamá cuando el bebé no succiona, es decir, en las pausas (Kaye, 1982, citado por Español, 2014). En ese momento de pausa, la madre despliega toda una variedad de movimientos, canciones, palabras, juegos. Lo que sucede es un ajuste atento y sensible a lo que hace el bebé. Según Rivière (1986, citado por Español, 2014) se trata de “una primitiva conversación nutritiva o biológica en la que se inicia el aprendizaje de la reciprocidad” en las relaciones humanas (p. 161).

Como docente, estar atento/a y sensible, de cuerpo presente, está ligado al “aquí y ahora”, a lo que pasa en este momento es fundamental en el intercambio docente-bebé. Esta musicalidad comunicativa es eje vertebrador de la intersubjetividad, mientras cantamos a los y las bebés o con ellos y ellas, cuando les hablamos, cuando los/las movemos, cuando nos movemos. Incluso, la naturaleza multimodal del concepto de musicalidad comunicativa resulta interesante para pensar entrecruzamientos de los lenguajes estético-expresivos, considerando posibles acoples temporo-espaciales.

Analizar la práctica desde los aportes de la cognición corporeizada. En cuarto lugar, se describe y analiza una propuesta musical tratando de evidenciar que los fundamentos teóricos proveniente de las ciencias cognitivas de segunda generación subyacen a muchas propuestas, aún cuando no se hacen explícitos los conceptos que ellos aportan.

Se toma una de las propuestas musicales desarrolladas en una sala de deambuladores en CABA, (en un video) publicado por Postítulo ALFA (2017).

La propuesta presenta el movimiento de dos títeres de pájaros, uno en cada mano, que va con el movimiento de la música. Esto refiere a que las cualidades dinámicas de la música son traducidas a cualidades del movimiento físico de los títeres. Aquí, la música y los sonidos son parte, junto con el movimiento de los títeres, los gestos y la voz de la maestra, etc., de una percepción multimodal por parte de los y las bebés: cuando los sonidos musicales van desde lo grave a lo agudo, “el pájaro vuela” desde abajo hacia arriba, y, a su vez, la docente va abriendo la boca y los ojos, va levantando las cejas, uniendo una cualidad dinámica en un todo experiencial. La música, no está “de fondo”, como algo a lo que no se presta atención, sino que es protagonista: el movimiento de la música conduce el movimiento o la calidad de movimiento de los títeres y de la gestualidad de la maestra.

También ciertos ritmos de la música y de los sonidos son replicados desde el sonido que emiten los picos de madera de los títeres-pájaros al entrechocarse, como si estuvieran cantando. Allí hay redundancia multimodal, entre lo que se escucha de la música y de los golpeteos de los picos, entre lo que se escucha y lo que se ve del movimiento de los títeres, etc.

En otro momento, la docente mira y entabla un “diálogo” con los títeres con cada bebé, tomando e incorporando a su performance musical lo que “dicen” ellos y ellas, en un encuentro intersubjetivo y situado, con determinadas formas dinámicas. Cuando se planifica la clase, no siempre sucede exactamente lo que se espera. Por ello, es esencial estar atento/a y de cuerpo presente, dispuesto/a a cambiar acciones tomando lo que hacen los y las bebés, dispuesto/a a ser un/una jugador/a más en el aquí y ahora, dedicarse a sentir y sentir “junto a”, a experimentar y a disfrutar.

Discusión

Las lecturas interdisciplinarias son complejas y se corre el riesgo de caer en reduccionismos o sobre-interpretaciones. Considerando esto, se intenta rescatar y respetar la esencia de las investigaciones provenientes de la psicología de la música como también de la psicología del desarrollo y de la psicología cognitiva en general, y los conceptos claves que operan, como fundamento para la teorización en el ámbito educacional. En este sentido, las referencias teóricas podrán ser parte de un cuestionamiento o de una fundamentación de las prácticas docentes de Jardín Maternal, como así también integrarse a los lineamientos curriculares en la formación de los docentes de educación inicial, destacando el sentido experiencial y expresivo de la música. De hecho, en el Profesorado de Educación Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, se toman estas teorías contemporáneas de desarrollo cognitivo desde la perspectiva de segunda persona para cuestionar, interrogarse, repensar el lugar que se le da a la música, y a otras experiencias estético-expresivas, en la Educación Maternal. En otras palabras, se busca tanto un desarrollo del pensamiento crítico junto con una bagaje teórico que permita fundamentar las posturas de los y las estudiantes, como también poner en evidencia la relevancia de este modo brindar y vivir experiencias musicales, de un/una docente que está de “cuerpo presente”, entregado/a a ser un/una jugador/a más, a disfrutar en el hacer musical con los y las bebés, y además mostrar que en la práctica algunas propuestas estético-expresivas musicales reflejan la comprensión sensible proveniente del marco teórico comentado.

Volviendo sobre uno de los conceptos, la intersubjetividad es un aspecto de relevancia que atraviesa los estudios en psicología de la música y del desarrollo. Esta perspectiva destaca la importancia de los intercambios con el otro pero también pone el acento en su cualidad dinámica al describirlos desde la musicalidad comunicativa, entre otros aspectos. En el ámbito del Jardín Maternal, el encuentro adulto-bebé tiene sus particularidades en términos de intersubjetividad;

será crucial lograr estar “recepccionantes y demorados” (Moyano, 2000), atentos y sensibles, de cuerpo presente como la madre cuando va construyendo sus intervenciones con el bebé (Español, 2014), con la intención (pedagógica) de que los intercambios sean ricos en términos expresivos y afectivos.

La musicalidad comunicativa está presente en la interacción adulto-bebé desde el primer día, y no refiere sólo al cantar, escuchar música, movernos o mover al bebé con la música, sino que alude a una gran variedad de experiencias sensibles que se dan en es vínculo intersubjetivo por ejemplo, al hablarle, al mecerlo, en un juego de crianza.

En propuestas que resultarían más prototípicamente musicales en el contexto del Jardín, como cantar una canción, también es importante detenernos a pensar en el *cómo* de la experiencia, en las formas dinámicas de la vitalidad que “jugamos” y que “hacemos jugar”, dando lugar a las sutilezas, las transiciones, el silencio, la espera (como expectativa), los matices. Y ello mismo se traslada a todas las interacciones docente-bebé que están caracterizadas por la musicalidad comunicativa.

En relación a una de las ideas planteadas en la introducción, se trata de repensar la música en el Jardín ya no como adosada a otras finalidades, sino como experiencia, directamente: la experiencia musical o la experiencia artística “porque sí”. La música, y los juegos también, no siempre tienen que *enseñar algo*, como señala Pescetti (1995), sino que son parte de momentos vividos; es vida sensible puesta a rodar, curiosidad y creatividad que se despierta en el hacer y el disfrutar. Cuando Tadeu Pereira (2018) habla sobre las canciones de *Los Musiqueros*, dice “no quieren enseñarnos ninguna cosa más de lo que ellas muestran. El carácter musical es imperativo. El arte está al frente y eso es lo importante” (p. 15), y agrega “más allá de las cuestiones didácticas ellos tuvieron la preocupación de no restringir las músicas y las actividades a un simple recurso didáctico. Esto, con certeza, empobrecería la cualidad artística de esta propuesta” (p. 17).

De nuevo, la música y los juegos no siempre tienen que enseñar algo por fuera de la experiencia musical que brindan. Son, porque sí. Esto nos conduce a estar en otro tiempo, un tiempo que no es cronológico, sino psicológico, subjetivo, estético. Es “hacer algo porque sí”, como dice Sztajnszrajber (s/f), porque tenemos ganas, no porque hay una meta, una obligación, un objetivo subsidiario. Y esta idea de juego y de experiencia estética puede plantearse no sólo hacia los niños y las niñas, sino también en los adultos y las adultas y en los/las docentes como jugadores-experimentadores, entregados al jugar, al disfrutar, al “estar con”.

Cuándo fue la última vez que te detuviste y dejaste que todo a tu alrededor flotara, perdiera peso, como quien se anima a desconectar las cosas de su utilidad, le perdiste miedo a lo inútil. Cuándo fue la última vez que hiciste algo que no sirviera

para nada, que no sirviera para nada ni para nadie, ya que las servidumbres se presentan de formas muy misteriosas. Algo que no fuera pensado desde la ganancia, el interés o el egoísmo. Cuándo fue la última vez que hiciste algo porque sí. No porque te convenía o porque lo necesitabas, o incluso porque lo querías. Sino porque sí. O sin por qué. O al revés. Cuándo fue la última vez que la casualidad hizo algo con vos. No algo productivo ni profundo, ni siquiera algo en sentido estricto. Sino algo inesperado. Inédito. Algo que interrumpa. Algo imposible. (...) Algo, no importa qué. Sólo dar. Desprenderse. Despojarse. Salirse de uno mismo. Extrañarse. Anonadarse. Perderse. (Sztajnszrajber, s/f, transcripción propia) Quizá para poder pensar en y dar lugar a una experiencia musical desde una perspectiva dinámica, corporeizada, situada, intersubjetiva, multimodal, sea preciso aventurarnos en una idea de música “porque sí”, y “despojarse”, “salirse de uno mismo”, entregarse a la vivencia, volverse jugador/a, sentir en el momento presente.

NOTAS

1 Acerca de una definición y reflexión sobre la “música de fondo”, ver Capítulo 6 “Música de fondo. Músicas para no ser escuchadas”, de Vainer (2017).

2 Según M. Martínez (2016), la información amodal es la que se percibe a través de diferentes sistemas perceptivos. Por ejemplo, el ritmo, la duración, la densidad cronométrica de los eventos requieren del desarrollo del tiempo, entonces, se entienden como información temporal. Tanto la información temporal, como la espacial, se perciben a través de diferentes sistemas perceptivos; es por ello que este tipo de información se define como amodal.

3 Se puede señalar como una intersubjetividad “ampliada” (en la sala) respecto de la intersubjetividad diádica que se toma típicamente en los estudios en psicología del desarrollo mencionados aquí. (Postítulo ALFA, 2017)

Referencias

Akoschky, J. (2017a). Capítulo 4: El encanto del canto. En J. Akoschky (Comp.), *Experiencias musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces* (pp. 49-54). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Akoschky, J. (2017b). Capítulo 5: Una baguala. En J. Akoschky (Comp.), *Experiencias musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces* (pp. 55-66). Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. En N. Wallin, B. Merker y S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389-410). Cambridge, MA: MIT Press. [Antecedentes de las artes temporales en las interacciones tempranas madre-infante]. R. Camarasa (trad.). 2011. *Boletín de SAC-CoM*, 3(6), pp. 1-20.
- Español, S. (2014). La forma repetición variación: una estrategia para la reciprocidad. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 157-192). Buenos Aires: Paidós.
- Gomila, A. y Calvo, (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. En P. Calvo y T. Gomila (Eds.), *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach* (pp. 1-25). San Diego: Elsevier Ltd.
- Grynberg, A. (2017). Capítulo 1: Una clase con dos cucharitas. En J. Akoschky (Comp.), *Experiencias Musicales en el Nivel inicial. Varios temas, varias voces* (pp. 27-32). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Imberty, M. (1997). Peut-on parler sérieusement de narrativité en musique? En A. Gabrielson (Ed.), *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference* (pp. 23-32). Uppsala: University of Uppsala.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Mairet, S. y Malvicini de Benini, K. (2012). *Didáctica de la música en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Bonum.
- Malbrán, S. (1993). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires: Actilibros.
- Malbrán, S. y Regla, I. (2000). *Sonidos para los sentidos: Experiencias Integrales de Educación Musical con Niños de 6 a 26 meses*. La Plata: Ed. UNLP.
- Martínez, I. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Comp.), *Psicología de la Música y del Desarrollo. Una Exploración Interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. (2016). Desarrollo de la Percepción Intersensorial. Aspectos metodológicos empíricos y conceptuales. En E. Huiare Inacio, A. Elgier y G. Clerici (Comp.), *Pensar la niñez: Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 39-59). Lima: Editora y Librería Jurídica Grijley EIRL.

- Mithen, S. (2005). The singing Neanderthals. The origins of music, language mind and body. [Los Neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje. (G. Djembé, traductor) *Crítica*, 2007]. Londres: Weidenfeld & Nicholson (Orion Publishing Group).
- Moyano, P. (2000). Cartografía de una práctica. *El Jardín de Infantes: Del cotillón a la creación estética*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Moyano_Unidad_2.pdf . Página visitada el 25 de octubre de 2019.
- Nudler, A.; Español, S.; Jacquier, P.; Porcel de Peralta, A. (2018). Análisis de las formas dinámicas de la vitalidad en la obra *La Última Cinta* de Krapp. *Epistemos*, Vol. 6 (2), pp. 122-130. DOI 10.21932/epistemus.6.6186.2
- Orengo, E. (2017). Capítulo 13: Reflexiones acerca del rol del educador musical. En J. Akoschky (Comp.), *Experiencias musicales en el Nivel inicial. Varios temas, varias voces* (pp. 139-144). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Origlio, F.; Berdichevsky, P.; Postein, A. M. y Zaina, A. (2004). *Arte desde la cuna. Educación temprana. 0 a 3 años*. Buenos Aires: Ed. Nazhira Palabras Animadas.
- Pescetti, L. (1995). *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Postítulo ALFA (2017) “Los lenguajes artísticos – expresivos en los primeros años”. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cgVIK48RDYo>. Visitado el 25/10/2019.
- Schneider, R. (2017). Capítulo 2: Experiencia acuario. En J. Akoschky (Comp.), *Experiencias Musicales en el Nivel inicial. Varios temas, varias voces* (pp. 33-44). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sharkey, A. y Sharkey, N. (2008). Can a swarm be embodied? En P. Calvo y T. Gomila (Eds.) *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach* (pp. 59-78). San Diego: Elsevier Ltd.
- Shifres, F. (2014a). Capítulo 1: Introducción a la Educación Auditiva. En F. Shifres y M. I. Burcet (Comp.), *Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas* (pp. 1-66). La Plata: EDULP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37286>
- Shifres, F. (2014b). Algo más sobre el enlace entre la infancia temprana y la música: el poder expresivo del rubato. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 21-70). Buenos Aires: Paidós.

Shifres, F.; Español, S.; Cevasco, M.; Gomez, E.; Jiménez, M.; Martínez, A. y Pérez Vilar, P. (2004). El juego musical en la génesis y desarrollo de las capacidades ficcionales. En *Actas de la 4ta Reunión Anual de SACCoM*, pp. 1-10. Recuperado de http://www.sacom.org.ar/2004_reunion4/actas/Shifres_Espanol_El%20juego_musical.pdf [Ver párrafo sobre “juego musical”, p. 5]

Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford: Oxford University Press.

Sztajnszrajber, D. (s/f). ¿A dónde van? Música: Silvio Rodríguez. Voz: Lucrecia Pinto. Comentarios: Darío Sztajnszrajber. Historia «Paroles en l'air» (Palabras en el aire): Sylvain Vincendeau. Animación: Caloi. Consultado el 1/7/2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=fvvidahB3M8>

Tadeu Pereira, E. (2018). Prólogo: Los Musiqueros. Brincantes Musicais. En K. Malvicini y Los Musiqueros (Comp.), *Los Musiqueros. Música y palabras. Un recorrido a veinticuatro voces* (pp. 13-19). Buenos Aires: Música Nuestra.

Vainer, A. (2017). *Más que sonidos. La música como experiencia*. Buenos Aires: Topía Editorial.

Vega, S. (2017). Capítulo 6: Cuando el río suena. En J. Akoschky (comp.) *Experiencias musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces* (pp. 67-76). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Acerca de la autora

María de la Paz Jacquier

pazjacquier@gmail.com

Egresó de la UNLP como Profesora y Licenciada en Educación Musical y Magister en Psicología de la Música. Fue becaria de Investigación en la Facultad de Bellas Artes (UNLP) dirigida por el Dr. Favio Shifres, donde también se desempeñó como JTP en la Cátedra de Educación Auditiva (Dto. de Música). Participó de diferentes equipos de Investigación de la UNLP y de Agencia (MinCyT), coordinados por el Dr. Favio Shifres, la Dra. Isabel Martínez y la Dra. Silvia Español.

Actualmente reside en San Carlos de Bariloche. Dicta clases en el Área de Lenguajes Estético-Expresivos (Música) en el Profesorado de Educación Inicial, del Instituto de Formación Docente Continua. Allí dirige un equipo de investigación en la temática "La experiencia musical en el Jardín Maternal. Aportes desde las formas dinámicas de la vitalidad, las artes temporales y la cognición corporeizada."

También conforma la cátedra de Rítmica y Lenguaje Musical 1, del Profesorado y la Li-

cenciatura en Arte Dramático, de la UNRN. En dicha Universidad, integra el Proyecto de Investigación "Aportes al análisis teatral desde la psicología cognitiva corporeizada", dirigido por Alicia Nudler.