



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

Trabajo Final:

*La educación musical en nivel inicial: concepciones docentes sobre el
aprendizaje y la enseñanza.*

Alumna:

Bognanni Camila Ayelén

DNI: 44.395.580

Título a obtener:

Lic. en Psicopedagogía.

Carrera:

Lic. en Psicopedagogía.

Tutor:

Juan Conti.

Fecha:

2026

AGRADECIMIENTOS

En todas partes, perceptible o imperceptiblemente, las cosas pasan, terminan, desaparecen. Y habrá otros veranos, otros conciertos, pero jamás será este, nunca más, nunca será como ahora. El año que viene no seré la misma de ahora, por eso me río de lo perecedero, de lo efímero, me río, pero al mismo tiempo, como una niña tonta con sus juguetes, me aferro, abrazo tiernamente unos cristales rotos, el agua que se escurre a través de mis dedos. Por más que escriba, que invente para tratar de expresar, de verbalizar, de capturar la vida, todo el truco consiste en vivirla. — Sylvia Plath.

A mi familia, especialmente a mis padres, Verónica y Daniel, quienes se han sacrificado todos estos años para permitirme disfrutar de mi educación; y a mis amigas, quienes siempre me han recordado mi potencial. Gracias por cada gesto silencioso, cada abrazo que sostuvo mis dudas y cada palabra que me impulsó a seguir cuando el camino parecía demasiado largo.

A las compañeras más maravillosas que he podido encontrar, gracias por transformar el cansancio en risa, el miedo en fuerza y las noches eternas en compañía. Me han enseñado que la vida es cuestión de segundos, minutos y momentos. Gracias por regalarme los recuerdos más hermosos que alimentarán por siempre mi nostalgia divina.

Y, sobre todo, a la música. A esa presencia que nunca me falló: la que me sostuvo cuando no encontraba palabras, la que me ordenó el alma cuando todo afuera se desordenaba, la que me hizo volver a mí cada vez que me perdí. A la música, que fue refugio, motor, compañía y verdad. Que me enseñó a escuchar y me recordó que lo más importante, incluso en el silencio, sigue latiendo.

Finalmente, le dedico este título a mis abuelos, Arturo y Alcira. Gracias por confiar en mí.

My life's just a carousel spinning around,
I'd pay again just to keep from stopping it now.
I tried to keep my head above the ocean of my doubt,
I'm feeling like a dreamer, don't you try to wake me now.

INDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVES.	3
ESTADO DEL ARTE.....	7
MARCO TEÓRICO.....	9
EDUCACIÓN MUSICAL EN EL NIVEL INICIAL:	9
1.1 CONCEPTUALIZACIÓN.....	9
1.2 ENFOQUES Y FINALIDADES.....	11
1.3 MARCO CURRICULAR.	12
APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA	16
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN.....	16
2.2 TEORIAS APRENDIZAJE INFANTIL.	17
2.3 APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA MUSICAL.....	19
CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE.	21
3.1 CONCEPTUALIZACIÓN.....	21
3.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	22
3.3 VÍNCULO PEDAGÓGICO.....	23
MARCO METODOLÓGICO	25
1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN:	25
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:.....	25
1.3 OBJETIVO GENERAL:	25
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	25
1.5 MUESTRA:	25
1.6 ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS:	26
1.7 DISEÑO METODOLÓGICO:	26
DIMENSIONES.....	27
ANÁLISIS DE DATOS.....	28
1) DOCENTE.....	28
a) Formación académica.	28
b) Trayectoria laboral.	29
c) Emociones.....	30
d) Dimensiones de aprendizaje.....	31
2) PLANIFICACIÓN.	33
a) Propuestas didácticas.	33
b) Objetivos.....	36
c) Contenidos.	39
3) EJECUCIÓN.....	41
a) Espacio y tiempo.....	41

b) Estrategias.....	43
c) Vínculo pedagógico.	45
CONCLUSIÓN.....	48
REFERENCIAS:.....	51
ANEXOS.	56

RESUMEN

El presente trabajo se ubica en el campo de la Psicopedagogía y tiene como objetivo analizar las concepciones docentes sobre la Educación Musical en el Nivel Inicial y con ello, específicamente, comprender desde el currículum y la experiencia, cómo las profesionales llevan el Diseño Curricular a la práctica, entendiendo desde el inicio a la música como un espacio de desarrollo cognitivo, emocional, expresivo y social. Desde su fundamentación teórica, se concibe a la educación musical como un espacio que trasciende la enseñanza técnica, constituyéndose en un dispositivo pedagógico y simbólico que habilita procesos de aprendizaje significativos, construcciones subjetivas y vinculación artística que permiten comprender el rol docente y el valor del vínculo pedagógico en contextos educativos iniciales.

Este estudio fue desarrollado a partir de un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo e interpretativo. El método consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de Nivel Inicial, con el objetivo de recuperar sus experiencias, trayectorias formativas, emociones y prácticas cotidianas vinculadas a la enseñanza musical. El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante la categorización y comparación de los discursos, atendiendo a los sentidos atribuidos a la educación musical y a los modos de concebir el aprendizaje. Los resultados de la investigación permiten identificar dos puntos claves dentro del campo de la Educación Musical, por un lado, la concepción que tienen las docentes sobre el aprendizaje musical y por el otro, la forma de planificar y enseñar el contenido, centrándose este último en cuatro bloques fundamentales del diseño curricular: la voz y el canto, el universo sonoro, la escucha sonora y música y la música y el movimiento.

Este trabajo se dirige a estudiantes, docentes, psicopedagogos y profesionales del ámbito educativo, buscando aportar herramientas para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza musical y abriendo líneas a futuras investigaciones interdisciplinarias en educación artística y desarrollo infantil.

PALABRAS CLAVES.

Educación Musical – Nivel Inicial – Concepciones docentes – Prácticas de enseñanza – Psicopedagogía – Diseño curricular.

FUNDAMENTACIÓN.

En el marco de las políticas educativas nacionales, la Educación Inicial se concibe como un espacio fundamental para el desarrollo integral de las infancias, promoviendo experiencias significativas que articulan lo cognitivo, lo afectivo y lo expresivo. Tal como lo establece el artículo 20, capítulo II, de la Ley de Educación Nacional N°. 26.206 (2006), uno de los objetivos centrales planteados para este nivel radica en el desarrollo de la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. En concordancia con este lineamiento, la misma ley subraya la importancia de estimular el desarrollo de la expresión y la comunicación a través de los distintos lenguajes (verbales y no verbales) tales como el movimiento, la expresión plástica, la literatura y, principalmente, la música.

Por su parte, la Ley de Educación Provincial N°. 13.688 (2007), en su artículo 37, legitima la música como herramienta educativa formal al establecer que “La Educación Artística es la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones” (p. 12). Este marco normativo permite considerar a la Educación Musical como un espacio relevante dentro de la formación integral de las infancias en nivel inicial, posicionándola como un medio para el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y la capacidad simbólica desde los primeros años.

En relación con la formación profesional, el diseño curricular del Profesorado de Educación Musical de la Ciudad de Buenos Aires promueve una preparación integral que articula tres dimensiones principales: el conocimiento del sistema educativo y del trabajo docente en sus contextos históricos y sociales; la formación específica en el lenguaje musical y en los enfoques y estrategias de enseñanza de la música; y los espacios de práctica profesional que permiten la aplicación de saberes en instituciones reales. Esta estructura de formación académica permite pensar a la tarea del docente de música más allá de la mera transmisión de contenidos artísticos, invitando a indagar cómo conciben los procesos de aprendizaje en tanto sus prácticas se configuran en el cruce de los saberes disciplinares, didácticos y experienciales.

Desde una mirada teórica, Hemsy de Gainza (2011) sostiene que la educación musical constituye una práctica cognitiva que activa procesos de exploración, simbolización, anticipación y autorregulación, favoreciendo un aprendizaje integral. Según su teoría, el objetivo es sensibilizar al niño promoviendo y estimulando sus procesos de desarrollo mediante la participación y el manejo del lenguaje musical y sonoro. En relación con esto, dentro del Diseño Curricular para la Educación Inicial brindado por la Dirección General de Cultura y Educación (2022), se destaca la importancia de brindarle a las infancias, experiencias musicales que les permitan explorar, compartir y disfrutar del hacer musical en contextos significativos. Desde esta perspectiva, se propone brindar un espacio amplio de universos sonoros, favoreciendo el contacto con la danza, el juego y el quehacer musical como medios para ampliar sus modos de expresión y participación. En esta línea, el documento señala que “las dimensiones lúdicas de la música y el encuentro con otros, en un ámbito propicio, potencian el propio bagaje, que es puesto en diálogo con nuevos repertorios y formas de apropiación de estos, de la mano del goce y el disfrute” (p. 324).

Para Hemsy de Gainza (2011) la educación musical impone dos tareas esenciales y complementarias al docente, por una parte, dar experiencia mediante la presentación de nuevos materiales sonoros y por otra, dar conciencia de los materiales, estructuras y procesos musicales internalizados de manera empírica o espontánea. La función esencial del maestro no está limitada sólo a enseñar e impartir conocimientos, sino que el concepto moderno de educación se alinea más a la noción de desarrollo, especialmente durante las primeras etapas del proceso educativo. En esta misma línea, Gardner (1983) propone la existencia de múltiples formas de inteligencia, entre ellas, la denominada Inteligencia Musical, y remarca la importancia de su reconocimiento y fortalecimiento durante el nivel inicial como vía facilitadora del desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Ambos enfoques resaltan la potencia educativa de la música como lenguaje que integra pensamiento, emoción y acción.

Por esta razón, desde una perspectiva social, el abordaje de esta temática busca pensar a la educación musical no solo como una expresión artística, sino como un recurso pedagógico al servicio de las prácticas educativas y el desarrollo integral de las infancias. Promover investigaciones que vinculen la música con los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede contribuir a mejorar la calidad educativa desde una mirada más transformadora e inclusiva centrada en potenciar las habilidades de cada niño.

En este marco, la Psicopedagogía adquiere un papel relevante al situarse en la intersección de los procesos de aprendizaje, las prácticas docentes y el desarrollo subjetivo. En el nivel inicial, la intervención psicopedagógica no solo acompaña en los modos de aprender, sino que también aporta herramientas para comprender la forma en la que los docentes conciben y sostienen sus prácticas educativas. Indagar en las concepciones de los docentes de Educación Musical acerca del aprendizaje permite reconocer los sentidos que orientan su tarea y las estrategias que despliegan para favorecer el desarrollo de experiencias significativas en el aula. De este modo, el presente trabajo busca aportar a la comprensión del rol que ocupa la música dentro del desarrollo escolar durante la primera infancia, visibilizando las perspectivas de los docentes y su relación con el diseño curricular y las prácticas de enseñanza.

Investigar y comprender su utilización como herramienta en el nivel inicial puede brindar nuevas posibilidades de intervención, evaluación y acompañamiento clínico. Al mismo tiempo, representa una síntesis de intereses contruidos a lo largo de la formación académica, integrando saberes teóricos y psicopedagógicos que convergen en la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza desde la experiencia musical. Es, por tanto, una forma de unir inquietudes, aprendizajes y áreas de interés que se han vislumbrado en esta propuesta.

La problemática que se indaga es *cómo conciben el aprendizaje los docentes de Educación Musical en el nivel inicial* y con ello, cómo llevan el currículum a la práctica. Para su respectivo abordaje, se utiliza un enfoque cualitativo de tipo descriptivo que permite relevar las perspectivas de los docentes y analizar las relaciones entre el currículo, las experiencias áulicas y los sentidos que atribuyen a la enseñanza y al aprendizaje de la música.

ESTADO DEL ARTE.

El relevamiento del conocimiento científico producido hasta el momento da cuenta de la existencia de investigaciones que abordan la relación entre la Educación Musical y el desarrollo integral de la infancia, destacando su incidencia en los ámbitos neurológicos y cognitivos. Sin embargo, los estudios que se centran en las concepciones y las prácticas de los docentes de Educación Musical en nivel inicial son escasos. En este apartado a continuación, se presentan algunos antecedentes relevantes que contribuyen a situar la problemática a investigar e identificar los aportes más significativos dentro del campo.

Dentro del plano investigado, Ramírez López (2017) realizó una revisión teórica sobre las estrategias didácticas que acompañan el aprendizaje musical, destacando principalmente el rol del docente como mediador del proceso educativo. Apoyándose en los aportes teóricos de Zapata y Ceballos, (2010), la autora plantea que este acompañamiento a través de las estrategias didácticas musicales, cumple un papel importante en el proceso de formación integral del niño en la primera infancia, ya que la enseñanza debe sustentarse en experiencias lúdicas, perceptivas y corporales que favorezcan la exploración y la expresión individual, promoviendo aprendizajes significativos a partir del vínculo con el sonido, el movimiento y la interacción social. Además, retoma los aportes de autores como Planella (2008), quien subraya que el aprendizaje musical se construye desde el acompañamiento del docente y la relación entre el cuerpo, emoción y pensamiento; y Granados et al. (2009), quienes plantean la necesidad de repensar los modos de registrar los aprendizajes musicales. Este trabajo resulta relevante para la presente investigación, en tanto aporta una mirada pedagógica que vincula la educación musical con las competencias cognitivas, reconociendo el rol fundamental del docente como acompañante de estas trayectorias.

En línea con estos aportes, el trabajo de fin de grado realizado por Laura María Sánchez Álvarez (2023) propone un proyecto de innovación pedagógico destinado a fortalecer los procesos de aprendizaje en la etapa de educación inicial. Desde un enfoque neuro educativo, la autora enfatiza la relevancia de diseñar experiencias lúdicas y contextualizadas que estimulen el desarrollo integral durante los primeros años, momento en que la plasticidad cerebral se encuentra especialmente activa. Aunque la propuesta no aborda de manera específica la educación musical, los fundamentos teóricos que toma

resultan coherentes con las perspectivas actuales que sostienen el valor de la música como medio para potenciar habilidades cognitivas, emocionales y sociales. En este sentido, su trabajo ofrece un marco conceptual que respalda la necesidad de incorporar estrategias innovadoras en el nivel inicial, dentro de las cuales la educación musical puede ocupar un lugar central.

Por su parte, Rossitto (2024) en su trabajo final de la Universidad Abierta Interamericana, indaga en las concepciones que tienen las psicopedagogas respecto al uso de la música como herramienta en el abordaje clínico. Para integrar el marco teórico, recurre a autores como Gardner (1993), quien postula la inteligencia musical como una de las múltiples inteligencias humanas, y a investigaciones de Caprav (2003), Campbell (2001) y Díaz et al. (2014), que respaldan el impacto positivo de la música en el desarrollo cognitivo, afectivo y motriz en la infancia, destacando su influencia sobre las funciones involucradas en los procesos de aprendizaje. Desde un enfoque cualitativo y exploratorio, mediante entrevistas abiertas a cuatro licenciadas en Psicopedagogía de la provincia de Buenos Aires, con experiencia en clínica, indaga cómo, cuándo y con qué objetivos incorporan la música en sus intervenciones. Los resultados revelaron que las profesionales entrevistadas reconocen los beneficios de la música para generar climas de aprendizaje positivos, pero la conciben como un recurso auxiliar o estratégico y no como objeto de conocimiento formal. La autora señala que esta perspectiva podría deberse a la escasa o nula presencia de contenidos específicos sobre música en los planes de estudio de la carrera de Psicopedagogía en las universidades argentinas. Este estudio aporta una mirada situada sobre la percepción profesional de la música en contextos clínicos, lo que permite reflexionar sobre su potencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con los antecedentes revisados, se observan coincidencias en torno al valor de la Educación Musical como experiencia formativa integral durante la primera infancia y la importancia de las propuestas pedagógicas lúdicas y expresivas. Aun así, estos trabajos solo se han centrado en los efectos y/o beneficios de la música sobre el desarrollo infantil, sin profundizar en la perspectiva y la intervención de quienes orientan dichas prácticas. En este sentido, la presente investigación se propone aportar evidencia desde un enfoque psicopedagógico, centrado en el nivel inicial, con el fin de comprender cómo los docentes de Educación Musical construyen, interpretan y traducen el aprendizaje en sus prácticas cotidianas.

MARCO TEÓRICO.

EDUCACIÓN MUSICAL EN EL NIVEL INICIAL:

1.1 CONCEPTUALIZACIÓN.

La música, de acuerdo con la Real Academia Española (2023), se define como “*el arte de combinar los sonidos de manera armoniosa y estética mediante la utilización de elementos como el ritmo, la melodía y la armonía*”. Más allá de su definición técnica, constituye una forma de comunicación simbólica utilizada por los individuos para expresar emociones, ideas y experiencias a través del sonido; en palabras de Quesada (2004) “*la expresión musical tiene como propósito comunicar y transmitir emociones y estados de ánimo por medio de los sonidos*”. (p.3).

Desde el campo educativo, López (2007) plantea que la creatividad ha sido históricamente asociada a las áreas artísticas, y que particularmente la música, ofrece un espacio privilegiado para el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad y la expresión emocional. Su carácter lúdico la convierte en un medio de aprendizaje en el que el juego y la exploración adquieren valor pedagógico, permitiendo a los infantes construir conocimiento desde la experiencia sensorial y afectiva.

En el ámbito de la pedagogía musical, Hemsy de Gainza (2007) destaca la influencia de Émile Jaques-Dalcroze, quien fue pionero al incorporar el movimiento corporal como parte esencial de la enseñanza musical. Su enfoque dio origen a una concepción integral del aprendizaje, en la cual el cuerpo, la emoción y el pensamiento se articulan como dimensiones complementarias. De esta manera, la educación musical se entiende no sólo como el aprendizaje de un lenguaje artístico, sino como una experiencia que involucra a la persona en su totalidad.

Esta visión es retomada en los Aportes para el debate curricular; Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial brindado por la Dirección General de Cultura y Educación, (2001), donde plantean que la música se reconoce como un lenguaje con formas propias de expresión y comunicación capaz de despertar emociones y generar experiencias significativas. En el nivel inicial, cumple un rol fundamental al atender el interés natural de los niños por el sonido y el movimiento, ampliando sus

posibilidades expresivas y despertando nuevas emociones. Según este documento, *“el refinamiento auditivo, la capacidad selectiva, la expresividad en las manifestaciones vocales e instrumentales y la creatividad en las determinaciones individuales y grupales serán objetos de un trabajo sensible que tiende puentes entre el niño y la música.”* (p.4).

En este sentido, el nivel inicial constituye, entonces, el ámbito propicio para el desarrollo de actividades musicales significativas, que pueden incluir desde las primeras exploraciones vocales y sonoras hasta el canto colectivo, la audición de diferentes estilos musicales, el juego rítmico y la ejecución instrumental en pequeños grupos. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de la percepción auditiva, la coordinación motriz, la expresión corporal y la comunicación emocional.

Akoschky (2001) recupera esta perspectiva al señalar la relevancia histórica de la música, siendo ésta, portadora de valores y saberes culturales. En este sentido, los contenidos musicales en la escuela no solo promueven aprendizajes sobre el propio lenguaje musical, sino también sobre la convivencia, la cooperación, el respeto y la valoración de la diversidad sonora y cultural.

La educación musical sigue en ocasiones los preceptos del utilitarismo y se convierte, en consecuencia, en vehículo de arbitrarios aprendizajes:

- Normas (de orden, de aseo, de comportamiento grupal).
- Valores (patrióticos, de convivencia, de cuidado personal: grupal, del entorno).
- Conceptos (acerca del cuerpo y sus movimientos, de los objetos, del entorno natural y social, etcétera).
- Aprendizajes sobre el objeto mismo de conocimiento de la música, a través de “dispositivos didácticos” elaborados expresamente con dicha finalidad (como por ejemplo algunos materiales y ejercitaciones de ciertos métodos, el “cancionero didáctico”, etc., que no siempre reúnen los requisitos ni los valores literarios y musicales mínimos imprescindibles). (Akoschky, 2001, p.5)

1.2 ENFOQUES Y FINALIDADES.

A lo largo de la historia educativa argentina, diferentes enfoques pedagógicos y políticas institucionales han orientado la enseñanza de la música, configurando un campo en permanente transformación.

Desde una mirada teórica, Gardner (1983) amplía el concepto tradicional de inteligencia al incluir la inteligencia musical, entendida como la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar formas sonoras mediante el uso del ritmo, la melodía y el tono. Este enfoque reconoce la música como una vía legítima de conocimiento y pensamiento, vinculada a los procesos de atención, memoria, percepción y creatividad. En este sentido, la educación musical deja de concebirse únicamente como un espacio artístico para transformarse en un medio de desarrollo cognitivo y emocional desde la infancia.

Más adelante, Frega (1998) plantea que la enseñanza musical debe contemplar tres áreas interrelacionadas: la cognoscitiva, vinculada al conocimiento del lenguaje musical; la de habilidades y destrezas, centrada en la ejecución, la percepción y la coordinación; y la afectivo-volitiva, relacionada con la motivación, la expresión y el disfrute. Propone además integrar las actividades auditivas, rítmicas, expresivas y creativas en proyectos que articulen lo musical con otras áreas del currículo, fomentando aprendizajes significativos y contextualizados.

Por su parte, Pascual (2002) aporta una mirada detallada de las características esenciales de la Educación Musical, destacando su valor educativo integral, su carácter inclusivo y su base en la libertad, la creatividad y la participación. Según el autor, la Educación Musical busca contribuir al desarrollo integral de las personas, y puntualmente, favorecer los procesos evolutivos de las infancias, adaptándose a sus capacidades y promoviendo la experimentación. La actividad lúdica, la variedad de recursos y la conexión con la vida cotidiana constituyen, en este sentido, pilares fundamentales del aprendizaje musical. Complementariamente, Quesada (2004) plantea que la Educación Musical debe partir de las experiencias previas del niño y de su entorno familiar, atendiendo sus intereses y necesidades. Además, considera que “para brindar oportunidad de desarrollar la expresividad y la capacidad de producir música, de vivirla, de apreciarla y disfrutarla, la actividad musical debe ser espontánea y fundamentada en

el juego”. (p.3). De este modo, el juego se convierte en una vía importante para el descubrimiento y la apropiación del lenguaje musical.

Desde una perspectiva contemporánea, Hemsy de Gainza (2007) sostiene que los enfoques pedagógicos deben actualizarse incorporando repertorios de la música popular, el folclore y la creación colectiva. Plantea la necesidad de observar y respetar la conducta musical espontánea de los niños, promoviendo la creatividad y la participación como ejes centrales. Su visión integral considera entonces, a la Educación Musical como un proceso que articula cuerpo, emoción y pensamiento, situando al niño como protagonista de su propio aprendizaje.

Finalmente, tal como Beltramone y Burcet (2023) plantean en “Reflexiones sobre la Educación Musical en Argentina”, los y las docentes de música han transitado diversos modos de hacer música en el aula (centrados en el canto, el solfeo, la ejecución instrumental o la audición) con el propósito de volver el aprendizaje más significativo. La educación musical contemporánea se nutre de esa diversidad, integrando expresiones y lenguajes tradicionales, populares y académicos en propuestas cada vez más inclusivas y participativas.

1.3 MARCO CURRICULAR.

El currículum constituye un instrumento político, cultural y pedagógico que orienta las prácticas educativas y define los saberes considerados socialmente significativos. Según Dussel (2006), su importancia radica en comprenderlo más allá de su dimensión técnica, es decir, como parte de un debate social y cultural más amplio. En este sentido, el currículum y la escuela establecen una autoridad cultural que reconoce y jerarquiza determinadas prácticas y conocimientos, eligiendo “qué saberes se consideran relevantes, que metodologías se legitiman y quienes pueden enseñar o aprender” (p.2). De esta manera, el currículo traduce políticas culturales, demandas sociales y desarrollos científicos en propuestas educativas concretas, plasmadas y expresadas en dispositivos de enseñanza, materiales didácticos y criterios de organización institucional.

En el marco de las políticas educativas nacionales, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) concibe la Educación Inicial como un espacio clave para el desarrollo integral de las infancias, promoviendo experiencias de aprendizaje que articulen lo cognitivo, lo afectivo y lo expresivo. En su artículo 20, la ley señala como objetivo fundamental el desarrollo de la capacidad creativa y el placer por el conocimiento, destacando, además, la necesidad de fomentar el desarrollo de la expresión y la comunicación a través de múltiples lenguajes y entre ellos, la música, el movimiento, la literatura y la expresión plástica. Complementariamente, la Ley de Educación Provincial N°. 13.688 (2007), en su artículo 37, legitima la Educación artística como modalidad formativa abarcando diversas disciplinas al establecer que “es la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones” (p. 12). Este marco normativo brinda a la Educación Musical un rol central dentro del proceso educativo, al reconocerla como un medio para el desarrollo de la subjetividad, la imaginación y la creatividad desde los primeros años.

En relación con la formación profesional, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Musical de la Ciudad de Buenos Aires (2001) propone una preparación general que articula tres dimensiones principales: el conocimiento del sistema educativo y del trabajo docente en sus contextos históricos y sociales; la formación específica en el lenguaje musical y en los enfoques y estrategias de enseñanza de la música; y los espacios de práctica profesional que permiten la aplicación de saberes en instituciones reales.

Esta estructura de formación académica permite pensar a la tarea del docente de música más allá de la mera transmisión de contenidos artísticos, invitando a indagar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el cruce entre los saberes disciplinares, didácticos y experienciales. (Akoschy, 2001).

Por último, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2022) retoma y concreta estos lineamientos, proponiendo que las experiencias musicales favorezcan de manera directa la exploración, la participación y el disfrute del hacer musical en contextos significativos. El documento

señala que, si las dimensiones lúdicas de la música y el encuentro con el otro se llevan a cabo en el ámbito adecuado, estas pueden potenciar las formas de apropiación de los contenidos pedagógicos. Asimismo, enfatiza en la importancia de rodear a las infancias de universos sonoros novedosos, ofreciéndoles un repertorio variado de canciones, producciones musicales y danzas colectivas que amplíen sus modos de expresarse y participar. Desde esta perspectiva, en este documento se plantean propósitos pedagógicos que posicionan a la Educación Musical como una práctica formativa integral que posiciona al docente como mediador y facilitador de las experiencias dentro de los contextos de enseñanza-aprendizaje. Destaca aquellas propuestas que involucran la percepción y la producción como modos de conocimiento musical que ofrezcan experiencias lúdico-musicales con el objetivo de propiciar la producción sonora corporal, el movimiento y el desarrollo de capacidades cognitivas y sensoriales.

Dentro del currículum, los contenidos se agrupan por cuatro bloques:

La voz y el canto, incorporando la voz hablada con inflexiones, articulaciones y expresiones; sonidos bucales como susurros, silbidos y zumbidos; el reconocimiento de la propia voz, la de sus pares y la de los adultos; como también el reconocimiento de los diferentes registros y timbres vocales. En cuanto al canto, se menciona la articulación, respiración, expresión y cuidado de la voz con juegos de sorteo, adivinanzas, jitanjáforas y trabalenguas. Además, presentan la importancia del canto individual y grupal y la interpretación de canciones como forma de acercamiento al campo de la improvisación cantada o hablada.

El DGCyE (2022) destaca también la posibilidad de sumar la ejecución instrumental al de manera progresiva al tratarse de dos habilidades diferentes, por lo que orienta a los docentes a optar por alternarlos y no superponerlos, por ejemplo, realizando una introducción o un interludio instrumental para una determinada canción.

El universo sonoro, retomando la idea de utilizar el cuerpo como un productor de sonido. En este bloque la percusión corporal es indispensable, desde palmeos, castañeteos y golpes de pie, hasta la utilización de las distintas producciones sonoras corporales para crear ritmos, acompañamientos de canciones, música y juegos. Percutir, sacudir, frotar y entrechocar son modos de crear sonidos mencionados a lo largo del currículo y van de la mano con la relación de los materiales y sus propiedades sonoras;

tales como la superficie y la textura, el tamaño y el registro, la tensión y la altura, y la forma y la sonoridad.

Esta unidad del DGCyE (2022) invita a relevar y registrar objetos sonoros provenientes del entorno social, natural y cultural cotidiano, buscando que el infante logre explorar los distintos instrumentos musicales que se encuentren dentro del jardín y del barrio, como voces, actividades y trabajos, medios de transporte, pájaros, el viento, la lluvia, etc. Con esto, también se plantea el quehacer musical y sus diferentes modos de producir sonido según los modos de acción, como sacudir, raspar, frotar, entrechocar y soplar. Apela al armado y la creación de cotidiáfonos, instalaciones sonoras, acompañamientos de canciones, improvisaciones y la creación de arreglos musicales para trabajar los roles en la ejecución musical dentro del grupo: solista y conjunto, en obras instrumentales y vocales.

Las orientaciones al docente remarcan la importancia del registro por parte de los infantes, por ejemplo, abrir ventanas para dialogar sobre el exceso de ruidos en la vida o la contaminación sonora; elaborar una lista o grabar los sonidos del entorno, expresar las sensaciones que producen, describirlos y pensar en la relación con el momento y el lugar donde fueron escuchados.

La escucha sonora y musical, se centra tanto en las producciones individuales y las de co-creación grupal. Refuerza la audición atenta y participativa de música de diferentes autores, géneros, épocas, estilos y lugares; como la música folclórica, de pueblos originarios, académica, tango, jazz y aquellas presentes en festividades y celebraciones. Busca trabajar en el reconocimiento de no solo los instrumentos musicales, sino también las secciones instrumentales, que los infantes logren distinguir la introducción y el final, la estrofa y el estribillo o los interludios marcados con la docente; como se fundamenta en el curriculum “una estructura formal clara, motivos que se repiten, partes contrastantes, contenido evocativo (música descriptiva o programática), música que invite al movimiento” (p.321).

La música y el movimiento, remarca la importancia de las danzas nativas, los juegos musicales, corporales y tradicionales de Latinoamérica y el mundo. El cuerpo en movimiento sigue siendo fundamental como medio expresivo para vivenciar y reconocer diferentes elementos de la música; enseñando y aprendiendo sobre el ritmo, la velocidad, sus cambios y variaciones, las formas musicales, etc. En este bloque, el eje principal es

el movimiento, tanto libre y espontaneo como reglado. Las partes de un juego o de una ronda se corresponden con el discurso musical, guiando los distintos movimientos y acciones; detenciones, cambios y retornos. Es entonces que, el DGCyE (2022) afirma lo siguiente:

El despliegue de una actividad motriz intensa es un aspecto vital y fundamental en la vida de las niñas y los niños, y es un aspecto muy importante a la hora de pensar y seleccionar repertorio y actividades que tienen al movimiento como eje central. (p.322).

Las orientaciones didácticas que se presentan en este documento buscan clarificar el sentido de los contenidos del área y sugieren posibles modos de abordaje, actividades y recursos permitiéndole al docente elegir y planificar de manera libre los contenidos que se irán profundizando a lo largo de las clases. Asimismo, el currículum pone a disposición los contenidos sin implicar una secuencia o progresión a seguir, al contrario, invita a pensar en la selección y el desarrollo de los contenidos haciendo foco en distintos aspectos del lenguaje musical. El DGCyE (2022) aconseja “destinar en cada clase un momento para el canto, otro para la ejecución instrumental, otro para la escucha y otro momento para el movimiento” (p.318).

APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN.

El aprendizaje en la primera infancia puede entenderse como un proceso activo, integral y progresivo mediante el cual los niños construyen conocimientos, habilidades y significados a partir de la interacción con su entorno físico y cultural. Según Filidoro (2009), aprender implica un proceso dinámico mediante el cual el sujeto construye y se apropia del conocimiento, articulando sus saberes previos con las características del nuevo contenido que se le presenta. Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que, está profundamente atravesado por la interacción social, especialmente con sus pares y

acompañado por la mediación del docente, quien orienta, guía y facilita el acceso al saber. No se trata de la simple adquisición de información sino de la posibilidad de explorar experimentar y transformar la realidad a través del juego, el lenguaje, el movimiento y la expresión.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación (2020), el aprendizaje infantil requiere experiencias significativas que integren pensamiento, emoción y acción, favoreciendo la curiosidad, la autonomía y la creatividad. En esta etapa, los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo, social y motor se encuentran estrechamente interrelacionados; por ello, las propuestas educativas deben promover entornos de exploración y comunicación donde el niño pueda experimentar, crear y reflexionar.

La Educación Inicial constituye, en este sentido, un ámbito importante para acompañar estos procesos, reconociendo al niño como sujeto de derecho y protagonista de su propio aprendizaje. Según la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2022), las experiencias pedagógicas deben propiciar la interacción, el juego y la expresión artística como formas esenciales de aprender, garantizando la diversidad de lenguajes y contextos. Así, el aprendizaje en la primera infancia se concibe como un proceso vital, social y relacional, que se construye en el vínculo con los otros y a través de múltiples lenguajes, entre ellos el musical, los cuales amplían las posibilidades de comprensión, representación y creación del espacio en el que habitan.

2.2 TEORIAS APRENDIZAJE INFANTIL.

El aprendizaje infantil ha sido abordado desde diversas perspectivas que coinciden en reconocer al niño como un sujeto activo en la construcción del conocimiento. Es pertinente comenzar mencionando a uno de los principales referentes de la psicología evolutiva, Jean Piaget (1997), quien concibe al desarrollo cognitivo como un proceso mediante el cual los niños elaboran estructuras mentales que les permiten comprender y actuar sobre su entorno. Este proceso se va configurando a partir de la interacción entre la maduración biológica, la experiencia y la actividad propia del sujeto.

En este sentido, el autor describe una serie de etapas distintas del pensamiento, siendo la etapa preoperatoria (que se extiende aproximadamente entre los dos y los siete

años) especialmente significativa para el nivel inicial. Durante este periodo, los niños desarrollan el pensamiento simbólico y la capacidad de representar la realidad mediante el lenguaje, el juego o el dibujo. Este tipo de manifestaciones permiten observar la transición hacia formas más complejas de razonamiento y la posibilidad de anticipar, recordar y transformar la realidad a través de experiencias significativas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso de asimilación y acomodación, en el cual el sujeto reconstruye activamente los aprendizajes y el conocimiento en función de su interacción con el medio. Citando a los profesionales, “la psicología infantil no puede limitarse solamente a los factores de maduración, puesto que las experiencias sociales y culturales también resultan determinantes en el desarrollo mental”. (Piaget e Inhelder, 1997. p.12).

Por su parte, Vygotsky (1979) aporta una mirada sociocultural del aprendizaje, afirmando que los procesos mentales superiores tienen origen en la interacción social y se interiorizan mediante el lenguaje. Su concepto de la zona de desarrollo próximo marca la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la mediación de un adulto. Este principio permite comprender al aprendizaje como un proceso que se construye colectivamente en contextos culturales significativos. Estos dos autores están fuertemente relacionados con Ausubel (1983), quien define que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan de manera no arbitraria y sustancial con los conocimientos que el alumno ya ha adquirido anteriormente. El aprendizaje significativo ocurre entonces, cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que, las nuevas ideas o conceptos pueden ser aprendidas significativamente en la medida en que otras ideas y conceptos relevantes estén fijados y disponibles adecuadamente en la estructura cognitiva del individuo, funcionando como punto de “anclaje” a los conocimientos base.

En el campo de la educación musical, Swanwick (1991) propone un modelo evolutivo que describe las formas en que los niños se relacionan con la música a lo largo de su desarrollo. El autor identifica cuatro modos progresivos de aprendizaje musical:

- Sensorial, propio de los primeros años, cuando los niños responden a los cambios de sonido (como timbre, intensidad o ritmo) mediante movimientos o gestos espontáneos.
- Manipulativo, característico de los cuatro y cinco años, en el que se inicia la exploración instrumental y el descubrimiento de distintas fuentes sonoras.

- Expresividad personal, que aparece entre los cuatro y seis años, cuando las producciones musicales reflejan emociones y estados de ánimo.

- Modo vernáculo, que se manifiesta entre los siete y ocho años, cuando los niños comienzan a reproducir ideas musicales externas e integrar influencias culturales y sociales en sus producciones.

De acuerdo con Bernal (1999), la musicalidad, entendida como la capacidad de percibir, sentir y expresar música, está presente en todas las personas, aunque requiere ser desarrollada mediante experiencias que favorezcan la escucha, la interpretación y la creación colectiva. Estas prácticas no solo fortalecen la expresión emocional, sino que también estimulan la cooperación, la comunicación y la autoestima en el ámbito educativo.

2.3 APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA MUSICAL.

Como se ha mencionado anteriormente en el desarrollo de este apartado teórico, el aprendizaje musical en la primera infancia constituye una experiencia integral que articula pensamiento, emoción y acción. Lejos de reducirse a la adquisición de habilidades técnicas, implica la exploración del sonido, el movimiento y la expresión como medios de construir sentidos y comunicarse. Según Hemsy de Gainza (2007), la música en la infancia debe ser comprendida como una experiencia formativa total, en la que el niño aprende a través del cuerpo, las emociones y, sobre todo, la interacción con el otro. Desde esta mirada, el aprendizaje musical se basa en la vivencia y la participación, permitiendo que las infancias desarrollen sensibilidad, creatividad y autonomía.

Esta postura se alinea años atrás con el trabajo de Quesada (2004), quien determina que la educación musical debe partir de las experiencias previas del niño, promoviendo espacios lúdicos y espontáneos que favorezcan la expresividad y el disfrute. La autora enfatiza que “para brindar oportunidad de desarrollar la capacidad de producir música, de vivirla, de apreciarla y disfrutarla, la actividad musical debe ser espontánea y fundamentada en el juego” (p. 3). Y en este sentido, el juego musical se constituye como un eje metodológico que estimula la exploración, la improvisación y la comunicación sonora. Esto también permite pensar la importancia de la Educación Musical desde los aportes de las teorías cognitivas, pues menciona que “la percepción, la expresión y la

comunicación son capacidades que se desarrollan en la etapa escolar en el ámbito psicomotor, emocional y cognitivo”. (p.7)

De igual forma, en la educación musical se pretende desarrollarlas en los estudiantes poniendo en práctica actividades que les favorezcan como intérpretes, auditores y receptores. Asimismo, los estimula como personas creativas, capaces de expresar vivencias, sentimientos y emociones, favoreciendo la autoestima y la autoimagen. Es decir, utiliza lenguajes que facilitan la comunicación con los estudiantes mismos, con los demás y con los objetos que los rodean. (Quesada, 2004, p.8)

A su vez, dos años antes, Pascual (2002) define la Educación Musical como un proceso activo y participativo que acompaña el crecimiento integral del niño. Subraya que su finalidad no es formar músicos, sino ofrecer oportunidades para que cada sujeto pueda apreciar, valorar y disfrutar la música como lenguaje expresivo. De esta manera, la educación musical se transforma en un medio privilegiado para fortalecer la autoestima, la cooperación y el sentido de pertenencia al grupo. Y retomando los aportes de Frega (1998), quien propone un enfoque integrador del aprendizaje musical que contemple las dimensiones cognoscitiva, afectiva y motriz, se puede determinar que las actividades de audición, ritmo, interpretación y creación deben plantearse de manera gradual y significativa, favoreciendo la conexión entre los conocimientos musicales y otras áreas del desarrollo infantil. La autora resalta que “aprender música es hacer música”, y que este hacer implica experimentar, percibir, crear y reflexionar de manera articulada.

Desde una perspectiva actual, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2022) también plantea que las experiencias musicales en el nivel inicial deben promover la exploración sonora, la escucha atenta y la producción colectiva, ya que “las dimensiones lúdicas de la música y el encuentro con otros, en un ámbito propicio, potencian el propio bagaje y lo ponen en diálogo con nuevos repertorios” (p. 324). Es entonces que, la música en este contexto se entiende como un lenguaje compartido que contribuye al desarrollo de la comunicación, la creatividad y la comprensión del mundo social y cultural.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE.

3.1 CONCEPTUALIZACIÓN.

3.1.1 CONCEPCIONES.

Las concepciones pueden entenderse como los marcos cognitivos y valorativos desde los cuales las personas interpretan la realidad y orientan sus acciones. Según Contreras (2009), cada sujeto comprende y otorga sentido a los hechos de manera particular, ya que, su percepción está mediada por un entramado de creencias, ideas y experiencias. Aquí, el autor introduce a Thompson (1992), señalando que las concepciones integran no solo conocimientos explícitos, sino también significados, imágenes mentales y preferencias que influyen en las formas de pensar, sentir y actuar frente a distintas situaciones.

En el ámbito educativo, las concepciones docentes actúan como marcos interpretativos que influyen en cómo comprenden el aprendizaje, la enseñanza y el rol del alumno. En una línea similar y más actual, Capote (2011) define las concepciones como un sistema de ideas y representaciones sobre un objeto determinado, el cual orienta las decisiones y las prácticas de los individuos. Estas estructuras se construyen a lo largo del tiempo y tienden a presentar ciertas resistencias al cambio, pues lejos de ser neutrales, estas se expresan en las prácticas cotidianas, tanto en la selección de estrategias didácticas como en la manera en que se conciben los saberes y las relaciones pedagógicas.

3.1.2 PRACTICA DOCENTE.

La práctica docente puede entenderse como el conjunto de acciones, decisiones y reflexiones que los educadores desarrollan en los distintos contextos institucionales, integrando dimensiones pedagógicas, sociales y personales. Según Tenti Fanfani (2007), la práctica docente no se reduce a la simple transmisión de conocimientos, sino que constituye una actividad social compleja, atravesada por valores culturales, institucionales y personales. En este sentido, enseñar implica siempre una toma de

posición frente al conocimiento, los sujetos y la sociedad y no solo la exposición de conocimientos teóricos. El autor sostiene que la enseñanza es una práctica situada, determinada por las experiencias, creencias y concepciones que cada docente ha construido a lo largo de su trayectoria. Estas configuraciones subjetivas influyen tanto en la manera de planificar y llevar a cabo las clases como en la relación y el vínculo que se establece con los estudiantes. Desde esta perspectiva, la práctica docente se concibe como un espacio de mediación en el que se articulan saberes disciplinares, pedagógicos y experienciales.

Complementariamente, un año después Camilloni (2007) plantea que toda práctica de enseñanza implica un componente reflexivo, donde el docente analiza sus propias decisiones y estrategias a la luz de los resultados obtenidos. De este modo, la enseñanza se construye como un proceso de diálogo permanente entre la teoría y la práctica, entre la planificación y la acción. En el campo de la educación musical y según el rol docente planteado por Hemsy de Gainza (2007), esta concepción se vuelve relevante, ya que la práctica docente se configura en la interacción entre el hacer artístico y el proceso educativo. El docente de música actúa como mediador entre la experiencia sonora y el aprendizaje, creando espacios de exploración, expresión y reflexión que favorecen el desarrollo integral de las infancias.

3.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Las estrategias didácticas constituyen el conjunto de decisiones y acciones que el docente planifica e implementa con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según la pedagoga argentina Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni, en su libro “El saber didáctico” (2007), las estrategias de enseñanza son principalmente un conjunto de procedimientos mediante los cuales el docente orienta las actividades de los estudiantes hacia determinados propósitos y objetivos de aprendizaje. En este sentido, enseñar supone diseñar estrategias y situaciones que promuevan la exploración, la indagación y la reflexión, reconociendo que cada grupo y cada contexto requieren intervenciones diferenciadas. La autora destaca que estas estrategias no se reducen a técnicas o procedimientos, sino que implican una selección intencionada de recursos, metodologías y experiencias que orientan el modo en que se construye el conocimiento.

Por su parte y continuando con esta postura, Litwin (2008) plantea que las estrategias didácticas se configuran en la interacción entre la teoría, la práctica y la realidad institucional, por lo que no existen modelos únicos ni universales. Su eficacia depende de la capacidad del docente para articular objetivos, contenidos, recursos y modos de evaluación, respondiendo a las características y necesidades de los alumnos.

En el ámbito de la Educación Musical, las estrategias didácticas adquieren un valor particular, ya que el aprendizaje se construye a través de la experiencia sonora, corporal y emocional. Tal como sostiene Hemsy de Gainza (2007), la enseñanza musical debe centrarse en el hacer, promoviendo el descubrimiento, la creación y la expresión colectiva. Las estrategias, por tanto, deben ofrecer oportunidades para el juego, la improvisación, la escucha activa y la producción musical, entendiendo la música como un lenguaje que se aprende viviéndolo y compartiéndolo.

3.3 VÍNCULO PEDAGÓGICO.

El vínculo pedagógico constituye el núcleo principal del proceso educativo. Más allá de la transmisión de saberes, la enseñanza se configura en el encuentro entre docentes y estudiantes, donde se construyen la confianza, la escucha y la posibilidad de aprender con otros. Según Litwin (2008), la enseñanza es una práctica social atravesada por la relación pedagógica, en la cual el docente no solo comunica conocimientos, sino que habilita espacios de encuentro, diálogo y reconocimiento mutuo. Desde esta perspectiva, enseñar implica sostener un lazo que humaniza y da sentido al aprendizaje.

Por su parte, la doctora en psicología Paula Carlino (2013) plantea que todo proceso educativo se asienta en un vínculo de acompañamiento que promueve la autonomía y la reflexión. Este no es impuesto, sino que se construye progresivamente a partir del respeto, la empatía y la disposición a comprender los modos de aprender de cada sujeto. En este sentido, la relación pedagógica se configura como un espacio afectivo y simbólico que sostiene la tarea de enseñar y aprender.

Siguiendo los lineamientos de Hemsy de Gainza (2007) en el contexto de la Educación Musical en el Nivel Inicial, el vínculo pedagógico adquiere una relevancia particular, ya que, el aprendizaje se produce a través del cuerpo, la emoción y la

expresión. La música, como lenguaje sensible y compartido, favorece la construcción de lazos de confianza y pertenencia. Se debe considerar al niño como un ser íntegro, capaz de construir conocimientos desde su experiencia emocional y relacional. El vínculo pedagógico, entonces, se convierte en el puente que permite transformar la experiencia sonora en una vivencia educativa significativa. En esta línea, el docente de música actúa como mediador entre el saber artístico y la experiencia del niño, promoviendo la participación, la colaboración y el respeto por las producciones propias y ajenas.

MARCO METODOLÓGICO

1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN:

La educación musical en nivel inicial: concepciones docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo conciben el aprendizaje los profesores de Educación Musical en nivel inicial?

1.3 OBJETIVO GENERAL:

- Comprender desde el currículum y la experiencia profesional, cómo los docentes de Educación Musical de Nivel Inicial llevan el currículum a la práctica.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar los objetivos de aprendizaje planteados por los docentes en base a las propuestas curriculares del nivel inicial.
- Describir los fundamentos teóricos que asocian la Educación Musical con el desarrollo de habilidades cognitivas en la infancia.
- Releva experiencias de Educación Musical en el Nivel Inicial desde la perspectiva y la voz de los docentes.

1.5 MUESTRA:

La muestra está conformada por cuatro (4) docentes de Educación Musical que ocupan o han ocupado un cargo en nivel inicial. Se buscó incluir a docentes con trayectorias diversas, tanto a nivel académico como laboral, con el propósito de obtener distintas perspectivas en torno a la enseñanza de la música en la primera infancia.

1.6 ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Se optó por utilizar la entrevista abierta semiestructurada como principal instrumento. El guión se estructuró en torno a tres ejes temáticos:

- Trayectoria académica y laboral: formación profesional, experiencias previas y contextos de trabajo.
- Vinculación con el diseño curricular y la planificación: conocimiento y valoración del currículum, criterios y propósitos al planificar, posibilidades y limitaciones en su implementación.
- Prácticas áulicas y concepciones de la enseñanza-aprendizaje: organización de la clase, tipos de actividades, propósitos didácticos, objetivos personales, percepciones sobre el aprendizaje de los niños y la relevancia actual de la materia Educación Musical en el nivel inicial.

Las entrevistas fueron registradas y transcritas para su análisis, preservando la identidad de los docentes. Las mismas se encuentran anexadas al final del trabajo.

1.7 DISEÑO METODOLÓGICO:

El trabajo de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. El análisis se realizó a partir de la identificación de temáticas y categorías emergentes en los relatos de los docentes. Este abordaje permitió organizar y posteriormente interpretar los datos en función de los ejes propuestos, favoreciendo la comprensión del modo en que los docentes conciben el aprendizaje musical y desarrollan el currículo en el aula.

DIMENSIONES



En el cuadro 1 se exponen las dimensiones construidas en el proceso de codificación inicial de las entrevistas, las que fueron organizadas en categorías temáticas.

Cuadro 1: Categorías emergentes y subcategorías.

Dimensiones	Categorías temáticas emergentes	SUBCATEGORÍAS
EDUCACIÓN MUSICAL EN NIVEL INICIAL	DOCENTE	Formación académica. Trayectoria laboral. Emociones. Dimensiones de aprendizaje.
	PLANIFICACIÓN	Propuestas didácticas. Objetivos. Contenidos.
	EJECUCIÓN	Espacio. Tiempo. Estrategias. Vínculo pedagógico.

ANÁLISIS DE DATOS.

1) DOCENTE.

a) Formación académica.

Gracias a los datos recolectados, se advirtió que la mayoría de las entrevistadas no habían proyectado inicialmente la docencia como destino profesional “E1: *Nunca pensé ser profesora de música. Si bien yo estudié música desde chica, no lo vi como una profesión*”. En tres de los cuatro casos, la elección de la enseñanza se configuró a partir de un cambio de foco/experiencia personal significativa que redirigió su trayectoria formativa y laboral “E2: *Un día acompañé a un amigo al conservatorio a anotarse, y cuando entré me voló la cabeza... así que, bueno, me la jugué con el Profesorado en Educación Musical porque a mí siempre me gustó enseñar*”; “E3: *Yo quería ser concertista, pero una amiga me dio la posibilidad de entrar con una suplencia y ese fue el camino con el que yo llegué a la docencia*”. A su vez, dos entrevistadas han referido que su acercamiento al ámbito educativo surge como consecuencia de las oportunidades laborales vinculadas a su formación musical previa, más que de una decisión vocacional inicial. En ambos casos, la práctica docente apareció como respuesta a una necesidad profesional y progresivamente, se transformó luego en un espacio de desarrollo personal y pedagógico.

Por su parte, una de las entrevistadas manifestó un “reseteo” de sus objetivos profesionales a partir de la maternidad, experiencia que reorientó su mirada sobre las infancias y el aprendizaje, motivando su inserción en el campo educativo “E4: *Estaba más cerca quizás de presentarme en algún concurso para banda de música marcial que de ser docente (...) tuve que dejar, pero con la maternidad me enamoré de las infancias, hice como un reseteo en mi vida y cuando arranqué de vuelta la carrera entré pensando en que voy a ser educadora musical*”. E2 y E4 describieron la elección de la docencia como un descubrimiento/ relevación, la concepción de enseñanza surgió por un encuentro significativo. Se infiere que el foco inicial de las docentes entrevistadas comenzó situándose en el saber musical y la aplicación pedagógica se integró posteriormente por una necesidad profesional.

Los hallazgos evidencian trayectorias formativas heterogéneas, donde la elección de la docencia no fue un proyecto vocacional sino un proceso de construcción que se

consolidó posteriormente con la práctica. La formación musical de base actuó como punto de partida, mientras que el tramo pedagógico se configuró en base a la experiencia. Esta dinámica se ve reflejada en los postulados de Fanfani (2007), al pensar a la práctica docente y a la construcción de la identidad profesional como una interacción entre las experiencias individuales y las demandas institucionales. La docencia aparece, en este sentido, como un espacio de resignificación profesional, donde las experiencias personales y afectivas influyen en la aparición del sentido de enseñar.

b) Trayectoria laboral.

Gracias a los datos recolectados, se advirtió que el Nivel Inicial representó para todas las entrevistadas, la puerta de entrada a la inserción laboral. La experiencia actuó como espacio de aprendizaje profesional, donde el contacto directo con las infancias permitió poner en juego saberes disciplinares, didácticos y vinculares.

Tres de las docentes mantienen actualmente una trayectoria laboral bimodal, desempeñándose tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario. Por otra parte, E1 expresó preferencia por evitar el Nivel Superior *“Y bueno, actualmente estoy trabajando a nivel inicial y en primaria. Tengo primer ciclo y segundo ciclo, no me gusta secundaria.”*, mientras que E3 manifestó haber descartado el Nivel Inicial como espacio de desempeño *“... ahí ejercí casi todos los años, recién el anterior dije bueno, ya está, y me quedé solo con el nivel primario”*, evidenciando los distintos posicionamientos personales frente a los contextos educativos en base a las experiencias vividas.

Los hallazgos permiten inferir que la trayectoria laboral de las docentes entrevistadas se ha configurado de manera situada, flexible y evolutiva, en estrecha relación con las oportunidades institucionales y las experiencias acumuladas en la práctica. El Nivel Inicial aparece como espacio formativo en la construcción de la identidad docente. Reflejándose esto en los postulados de Contreras (2009), quien plantea que las concepciones docentes se transforman a partir de la experiencia en sí y del intercambio con otros actores educativos. La valoración o el descarte de ciertos niveles educativos (como en los casos de E1 y E3) da cuenta de diferentes concepciones sobre el propio rol docente, las cuales se configuran a partir de la experiencia, las preferencias personales y el vínculo con las edades de los estudiantes.

c) Emociones.

En las entrevistas realizadas se ha evidenciado que esta subcategoría constituye un componente importante en la experiencia docente dentro del Nivel Inicial. Las cuatro entrevistadas coinciden en destacar el valor terapéutico y afectivo de la práctica, señalando que la interacción cotidiana con los niños proporciona una gratificación emocional y lo enlaza con el sentido de pertenencia.

“E1: Me llevo la inocencia y la gratitud de los nenes, ellos dan cariño sin medida, aunque no te conozcan y eso es una cosa invaluable” y “E3: Creo que recibo más te amo de lo que puede recibir una persona en un año. Y es que por ahí tenés un mal día y vos decís, estoy cansada, pero después entrás y te dicen qué hermoso cantás, o terminas y te aplauden... son puros, me siento agradecida” describen a la docencia como fuente de validación emocional, permitiendo sostener la rutina laboral a partir del vínculo y la transferencia docente-alumno.

Por su parte, E2 y E4 le otorgan a la Educación Musical un sentido místico y/o espiritual. La primera describe a la práctica como una experiencia chamánica capaz de unir a los individuos *“E2: Es una sensación muy bonita porque también es algo medio mágico, realmente pasan cosas conectadas con lo antropológico... Esto de estar todos sentados alrededor de un fuego y entrar en trance, ósea con los instrumentos, la música”*; mientras que E4 la define como un puente a la conexión espiritual, enfatizando en su poder transformador y su función en el desarrollo socioemocional e integral por sobre lo teórico *“E4: El arte es el reflejo de nuestras almas, hoy en día estoy totalmente convencida de eso y quizás cuando empecé no tenía eso como prioridad...”*.

Finalmente, E3 manifiesta un equilibrio personal en su trayectoria, encontrando la libertad de diseñar sus propias propuestas más allá de las exigencias institucionales *“Y en mi trayectoria me fui encontrando, al principio hacía mucho lo que me decían que tenía que hacer y perdía terreno en cosas que yo consideraba importantes... pero ahora llegué a un punto en el que puedo con las dos cosas a la vez”*.

Estas experiencias permiten comprender la enseñanza de la música en el Nivel Inicial no solo como práctica pedagógica, sino también como una vivencia emocional y simbólica, donde el vínculo afectivo puede ser el eje estructurante del proceso educativo. Tal como se señala en los documentos de la DGCyE (2022), el vínculo pedagógico se concibe como un espacio de construcción colectivo donde las emociones son

componentes fundamentales del clima educativo. Y considerando la voz de Hemsy de Gainza (2007), quien sostiene que la educación musical es una experiencia integral que involucra cuerpo, emoción y pensamiento, desde esta perspectiva, el aula musical es un espacio donde el afecto y la sensibilidad se constituyen como condiciones necesarias para el aprendizaje significativo. La música aparece entonces, en este sentido, como un mediador sensible y el carácter emocional de la enseñanza se presenta como un motor de sentido para la práctica.

d) Dimensiones de aprendizaje.

Las entrevistas muestran una coincidencia grupal en la concepción del aprendizaje musical como un proceso vivencial y corporal, en el cual el conocimiento se construye a partir de la exploración sensorial, el movimiento y la experiencia lúdica. Las docentes priorizan la experimentación práctica por sobre la enseñanza técnica o teórica, entendiendo que el aprendizaje surge del hacer, del contacto directo con el sonido y del cuerpo en acción.

“E4: para mí es fundamental la expresión con el cuerpo, esa esa liberación, es corrernos de lo estructurado. Desde el juego libre, el juego dramático, el presentarles escenarios lúdicos donde ellos puedan ser más exploradores que espectadores” esta docente asocia el aprendizaje musical con el juego libre y el juego dramático, destacando su potencial para favorecer la expresión espontánea y la creatividad. E2, en cambio, describe un modelo lineal donde el aprendizaje musical parte del desarrollo motriz y deriva en la adquisición del ritmo, sugiriendo una continuidad natural entre el cuerpo, el movimiento y la musicalidad *“Con niños pequeños todo se desencadena desde la curiosidad, la exploración y siempre me centré en lo que es la motricidad. Es una cadena que se va dando de a poco, empezar con lo motriz deriva automáticamente en lo que es el ritmo”*.

E3 sostiene que los conceptos técnicos se incorporan de manera implícita, a través de la práctica y el descubrimiento sensorial *“La música te hace trabajar mucho el cerebro, así que ellos lo disfrutan. Los chicos a esa edad aprenden todo por los sentidos, por el descubrimiento, es necesario que haya ruido, que haya espacio... para que después las cosas se empiecen a acomodar”*; mientras que E1 enfatiza la observación del movimiento y la ejecución corporal como indicadores de logro y confianza en el proceso

de aprendizaje *“Todo está muy relacionado con el movimiento, con la expresión, con la exploración y lo corporal”*.

Asimismo, E2 y E4 fundamentan el aprendizaje musical en una dimensión innata o primitiva, concibiéndolo como una capacidad que forma parte de la naturaleza humana. *“E2: Lo rítmico tiene que ver con algo que es completamente intuitivo. Eso lo tenemos grabado en nuestra genética, porque si hablo de manera antropológica, lo primero que surge en el ser humano es la cuestión rítmica, por eso con los chicos, después de la exploración siempre lo refuerzo con una actividad, como la exploración sonora”* según sus palabras, alude a un fundamento antropológico y genético del ritmo, mientras que E4 defiende una mirada más libre, centrada en la presencia y la vivencia del momento, distanciándose de los esquemas estructurados.

Finalmente *“Y también tener la empatía de saber que están explorando, que están descubriendo, entonces no va a ser como yo que ya estudié y que me das la guitarra y ya se tocar, no... ellos tocan, raspan, tiran y todo eso lo necesitan hacer si o si, ellos aprenden que es un agudo y un grave porque sacuden un cascabel y tocan un tambor, por ejemplo. Es para mí, es así, es puro descubrimiento, pura práctica”* E3 incorpora la empatía como principio pedagógico, entendiendo que el aprendizaje se da cuando el niño puede explorar el mundo a través de sus sentidos, en un entorno que respete sus tiempos, intereses y formas de expresión.

Las concepciones docentes analizadas revelan una comprensión amplia y sensible del aprendizaje musical, en la que el niño es el protagonista de su propio proceso. El cuerpo, el juego y la emoción aparecen como ejes centrales medidores entre la experiencia y la construcción del conocimiento. Estos hallazgos se relacionan con los planteos de Filidoro (2009), quien define el aprendizaje como un proceso activo y social, en el que el niño enlaza sus saberes previos con nuevas experiencias con la mediación del docente. Este rol se refleja en las entrevistas cuando las docentes mencionan promover la exploración y la autonomía dentro de un marco afectivo y contenedor.

Esta mirada refuerza una pedagogía exploratoria, lúdica y expresiva, donde la música no se enseña de manera tradicional, sino que se descubre y se experimenta colectivamente. Desde una perspectiva evolutiva, Piaget (1975) describe el aprendizaje infantil como una construcción que se desarrolla a partir de la acción, la manipulación y el juego simbólico (los cuales fueron aspectos importantes en los discursos de E1, E3 y

E4); y de manera complementaria, Vygotsky (1979) resalta la dimensión social del aprendizaje, señalando que los procesos mentales superiores se construyen en la interacción con los otros y a través del lenguaje; algo que se observa en las concepciones docentes al priorizar el trabajo colectivo, la escucha y la cooperación en el aula musical. Además, las teorías planteadas en el DGCyE (2022) sostienen que el aprendizaje musical en el nivel inicial debe sustentarse en experiencias lúdicas, exploratorias y significativas, donde el juego se constituye en una forma privilegiada de conocimiento. Las docentes entienden entonces, al aprendizaje como un proceso no lineal, flexible, y en constante transformación que integra dimensiones cognitivas, motrices y emocionales. Y, por lo tanto, la evaluación se concibe más como una observación del proceso que como una medición de resultados.

2) PLANIFICACIÓN.

a) Propuestas didácticas.

Gracias a los datos recolectados, se advirtió una coincidencia grupal en la estructura pedagógica de las clases de Educación Musical en el Nivel Inicial, lo cual se alinea con lo propuesto en el Diseño Curricular correspondiente. Las docentes destacan la importancia de iniciar las clases mediante un “ritual de apertura”, generalmente compuesto por canciones, movimientos y/o gestos, esto funciona como puerta de entrada al clima áulico y los aspectos emocionales y corporales del aprendizaje.

E1 lo define como un espacio de vínculo afectivo, que permite establecer un ida y vuelta emocional entre docente y grupo *“Una vez que hicimos todo ese ‘ritual’ al inicio, vamos con el material del día, chusmean los instrumentos y después no sé... para trabajar el timbre, que es la característica de cada instrumento, tenés un montón de canciones... por ejemplo, los separo en cinco grupos y elijo una canción donde se van relatando los instrumentos que toca el personaje y ahí tenés, ellos van tocando de acuerdo con lo que va nombrando la canción.”*; mientras que E2, en cambio, lo concibe como un dispositivo organizador, asociado al orden, la memoria y la disposición corporal para el aprendizaje *“La clase siempre la empiezo con un saludo o canción de bienvenida, en mi caso una chacarera y vamos entrando en movimiento trabajando con todas las partes del cuerpo, de manera rítmica o de repetición también, por ejemplo, yo hago tal cosa y ellos repiten.”*

En ambos casos, este primer momento cumple una función estructurante: enlaza lo emocional con lo pedagógico y favorecer la autorregulación de los niños.

E1 y E4 centran las actividades iniciales en el desarrollo motriz y coordinativo, coherente con la concepción de aprendizaje basada en el cuerpo y la exploración sensorial. Las entrevistadas coinciden en considerar el cuerpo como primer instrumento musical, antes de pasar al uso de objetos o instrumentos externos; según “E1: ... *Yo separo la clase en momentos, primero nos saludamos, les pregunto cómo están, se da como un ida y vuelta siempre, después arrancamos con canciones de saludo, algo con las manos o los dedos para estimular la motricidad, coordinación y demás. Y bueno, después de eso, hacemos un poco de movimiento bailando algunas canciones*” y según “E4: ... *También uso actividades y juegos musicales de gestos, como que la imitación los motiva porque son cosas que ellos pueden hacer, la idea es captar la concentración y no frustrarlos*” “*Trabajo las canciones con coreografías, como te dije, esto del cuerpo, de los gestos...*”.

La exploración libre de instrumentos también aparece como una práctica recurrente. En el caso de E4, “*Por eso mis clases los primeros 10 minutos, 15 minutos, depende de ellos... y después no sé, por ejemplo, les pongo canastas con distintos instrumentos y música suave de fondo, que no los altere mucho y bueno ellos hacen su propio juego*” se utiliza para fomentar la autonomía y la expresión; mientras que E3 la plantea con un enfoque sensorial y cognitivo, como oportunidad para descubrir las propiedades sonoras, las texturas y las sensaciones, vinculando la percepción con los conceptos musicales “*... voy sacando instrumentos y les voy preguntando que material tienen, porque no son iguales el metal que la madera. Y también trabajo las sonoridades, lo que escuchan de cada cosa que yo estoy tocando. Les pregunto, por ejemplo, ‘Si tengo unos Toc Toc ¿Los puedo sacudir?’ entonces ya ellos me dicen no... Bueno y ¿cómo podría hacer para que esto suene? Tenés que golpearlos seño. Y ahí les muestro, si toco muy fuerte es un sonido, si toco más despacio es otro, me puedo lastimar si los golpeo muy fuerte, pero si los golpeo muy despacio casi no escucho el sonido... y después se los paso para que ellos exploren todo.*”

En cuanto a los contenidos más frecuentes, las docentes mencionan el ritmo y la discriminación auditiva como ejes principales, estos forman parte de los bloques desarrollados en el Diseño Curricular y se alinean con la enseñanza del universo y la escucha sonora y la música y el movimiento. Ambos se abordan desde estrategias lúdicas

y participativas que buscan evitar exponer a los niños a situaciones de frustración que aún no pueden sobrellevar, privilegiando la experiencia antes que la corrección técnica.

E2: *“Los primeros meses del año vamos descubriendo como hacer sonidos con nuestro cuerpo, marcar el ritmo con la cabeza, con los cachetes, con la lengua, con los dientes, con la pera, con el cuello, con todo eso...”* y E4: *“El ritmo con alguna canción marcándolo con palmadas, con zapateo y también se ve la coordinación ahí, ¿viste?”* recurren a la imitación corporal, las palmadas y la repetición rítmica para captar la atención y promover la concentración. Además, E2 incorpora recursos tecnológicos para reforzar los aprendizajes de manera atractiva y contextualizada *“después, siempre tengo una actividad troncal, que es como la obligatoria y suele estar directamente asociada al ritmo, por ejemplo, pongo una base de batería en la tele o parlante y lo seguimos con los instrumentos. Otro día llevo un tambor o un set de batería, los hago pasar, ellos tocan, y voy viendo a medida que va pasando el tiempo de que empiezan a tener más autonomía en la parte técnica, mecánica, corporal”*.

En sintonía con estas estrategias pedagógicas, las docentes mencionaron la importancia de los juegos de escucha activa y discriminación auditiva como herramientas centrales para trabajar el timbre, integrando desafíos sensoriales que promueven la escucha, la atención y la respuesta motriz en una dinámica de disfrute. Por esta razón, se logra distinguir el uso de una planificación flexible, vivencial y centrada en el niño, donde las actividades musicales se estructuran desde la repetición, la exploración y el juego.

Desde un enfoque curricular, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2022) enfatiza que las experiencias musicales deben favorecer la exploración, la participación y el disfrute, ampliando los repertorios y los modos de expresión. Las prácticas observadas en las entrevistas se ajustan a esta orientación, promoviendo aprendizajes activos en contextos significativos. Y en la misma línea, Frega (1998) plantea que las propuestas deben integrar actividades auditivas, rítmicas y expresivas, conectando el aprendizaje musical con otras áreas del desarrollo infantil. Las docentes conciben la planificación no como una secuencia rígida, sino como un guion abierto que se adapta al ritmo del grupo, a las emociones y al estado corporal de los niños con relación a la etapa primordial de desarrollo en la que se encuentran.

El ritual de inicio mencionado por las docentes se presenta como un dispositivo didáctico que combina la función regulatoria emocional, organizativa y expresiva. A su

vez, la insistencia en basar las prácticas a través de lo corporal y lo sensorial en las propuestas indica una coherencia entre la planificación y la concepción de aprendizaje declarada por las entrevistadas. Ambas ponen en el centro la experiencia del cuerpo como fuente de conocimiento y de encuentro con la música, determinando la presencia de aprendizajes por exploración en las clases de música en nivel inicial; es por esto que se incluyen los fundamentos de Piaget (1975) y Vygotsky (1979), ya que pueden leerse en el trasfondo de estas propuestas: el primero en la idea del aprendizaje como acción y descubrimiento, y el segundo en la importancia de la mediación social y cultural que ofrecen las actividades musicales grupales. Asimismo, el uso de estrategias lúdicas y recursos tecnológicos muestra una búsqueda constante de equilibrio entre la tradición y la innovación, enmarcando la educación musical como un proceso creativo, inclusivo y accesible.

b) Objetivos.

Gracias a las entrevistas realizadas se ha podido relevar una concepción compartida acerca de los objetivos de la Educación Musical en el Nivel Inicial. Las docentes coinciden en que la finalidad principal no es la formación técnica o disciplinar, sino el desarrollo integral del niño en sus dimensiones cognitiva, motriz, emocional y social. La música se concibe como un medio transversal que posibilita aprendizajes transferibles a otros ámbitos de la vida escolar y cotidiana.

“E2: A mí lo que me parece más importante hoy en día para dejarle a los chicos es la libertad de crear, de moverse, de sentir... como te decía, siento que después de la pandemia los nenes quedaron un poco estancados en todos los sentidos. No sé, los veo correr y no saber correr, son movimientos como toscos, como duros, entonces mis clases se dirigen a lo motriz en base al ritmo, a lograr el desarrollo mecánico, físico.”

“E3: Yo trato de trabajar con la seño porque ella los tiene todos los días, entonces vemos juntas donde hay que hacer foco. Por ejemplo, esto de la motricidad, de poder agarrar, la prensión, capaz conmigo practican una cosa y después en la sala con la seño usan materiales parecidos e intentamos mejorar no sé, el agarre del lápiz.”

“E4: Todo se trabaja en las clases de educación musical, porque esto de seguir el ritmo, de poder manejar un instrumento, también implica un montón el desarrollo de la coordinación, de la atención y todo eso se plantea como objetivo porque después,

cuando menos lo pensás se ve reflejado (...) todo lo que uno aprende progresivamente en música, que tal vez parece algo sencillo como poder marcar el ritmo con algún instrumento, en realidad para ellos es poder desarrollar una habilidad cognitiva que tal vez estaba por ahí escondida.”

E2, E3 y E4 destacan que sus propuestas priorizan la estimulación motriz y la coordinación, al considerar que estas habilidades son precursoras del desarrollo de otras competencias como la lectoescritura o la organización espacial. E4 subraya que gestos simples como marcar el ritmo o coordinar un movimiento implican procesos cognitivos complejos, planteando que *“la acción musical es vehículo del desarrollo cognitivo”*. Este modo de pensar refleja una concepción amplia del aprendizaje musical como práctica significativa que articula cuerpo, mente y emoción.

A su vez, las docentes reconocen a la clase de música como un espacio de trabajo socioemocional, donde la expresión y la regulación afectiva adquieren protagonismo. E1 menciona que su objetivo es conectar a los niños con sus emociones *“entonces bueno, el tema de la voz cantada y que ellos puedan expresarse con la voz a través de la canción, que conecte con las emociones y los sentidos... eso es loquísimo porque cuando llegan al jardín muchos no cantan porque la mayoría apenas habla, o están, así como mudos en marzo, abril, y capaz en mayo ya escuchás que no estás cantando sola. Que vivan su propio aprendizaje, que toquen, que aprendan a convivir entre ellos, cuando toca uno o cuando toca el otro, prestar los instrumentos, respetar al otro.”*, mientras que E2 concibe la música como una herramienta para canalizar la frustración y fomentar la autorregulación *“Actividades de descarga también, para regular la frustración o lo emocional que traen de casa, si veo que lo necesitan hacemos lío todos juntos, el simple hecho de ser artístico es un espacio para que se puedan expresar.”* En la misma línea, E4 describe la clase como un *“espacio seguro para expresarse y hacer lío”*, destacando el valor del juego y la espontaneidad como recursos de aprendizaje emocional.

Asimismo, E1 y E4 enfatizan el trabajo de la convivencia, las reglas y la cooperación, reconociendo que la música ofrece una oportunidad concreta para practicar la escucha activa, la espera del turno y el respeto por los demás. *“Mismo la atención y las reglas, que para la primera infancia las reglas no están bien aceptadas en todo momento y es un trabajo que hay que ir haciéndolo de a poquito y ahí también se ve muchísimo el trabajo del día a día.”* Con esto, E4 también sostiene que el desafío

principal en el nivel inicial radica en acompañar la internalización de límites y normas, haciendo de la clase un contexto propicio para desarrollar la responsabilidad colectiva

Por último, todas las entrevistadas coinciden en que una misma canción o recurso musical puede abordar múltiples objetivos de forma simultánea (la voz, el ritmo, la emoción y el vínculo grupal), reflejando una planificación centrada en la experiencia integral más que en el contenido aislado, tal como se desarrolla en los bloques del Diseño Curricular. En ese marco, E3 se diferencia al remarcar la colaboración activa con la maestra de sala, articulando las metas de la música con otras áreas del desarrollo infantil, lo que evidencia una mirada interdisciplinaria y complementaria de la tarea docente *“yo trato de trabajar con la seño porque ella los tiene todos los días, entonces vemos juntas donde hay que hacer foco”*.

Los objetivos que orientan la práctica docente analizada se centran en promover aprendizajes significativos a través de experiencias sensibles, lúdicas y cooperativas, más que en la adquisición de destrezas musicales específicas. La música se presenta como una vía de desarrollo global, que integra las dimensiones corporal, emocional y social del aprendizaje infantil. Los hallazgos se vinculan con lo planteado por Hemsy de Gainza (2007), quien sostiene que la educación musical en la infancia debe ser un proceso integral que articule cuerpo, emoción y pensamiento, favoreciendo la autoexpresión y la creatividad. En esta línea, la música en el nivel inicial adquiere un valor formativo más que técnico, coincidiendo con la idea de las docentes entrevistadas.

La coincidencia entre las docentes en torno a la educación emocional y la convivencia como fines de la clase musical muestra una comprensión pedagógica coherente con las actuales orientaciones curriculares, que reconocen la necesidad de formar sujetos creativos, expresivos y empáticos. Entonces, tanto Quesada (2003) como el DGCyE (2022) coinciden en que las propuestas musicales deben centrarse en el juego, la exploración y la vivencia compartida, ya que son estas experiencias las que posibilitan la construcción del conocimiento y la socialización. Los objetivos planteados por las docentes se alinean con esta perspectiva, al priorizar la expresión, la cooperación y la experimentación sonora por sobre el logro técnico. En este sentido, el aula de música se configura como un espacio de contención y expresión simbólica, donde el niño puede experimentar con el sonido, el movimiento y el grupo para construir sentido y bienestar.

Finalmente, los planteos de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples resultan relevantes para comprender un sentido más amplio de los objetivos educativos mencionados. Según el autor, la inteligencia musical constituye una forma específica de pensamiento que permite comprender el mundo a través del ritmo, el sonido y la emoción. Esta perspectiva amplía la noción tradicional de aprendizaje al reconocer que la música estimula no sólo la sensibilidad estética, sino también procesos cognitivos, afectivos y sociales, como la memoria, la atención, la coordinación y la empatía. En este sentido, la referencia de E4 a las “habilidades cognitivas escondidas” asociadas al ritmo y la coordinación se alinea con las teorías de Gardner de la música como vehículo de desarrollo integral.

c) Contenidos.

Las entrevistas muestran una coincidencia grupal respecto a la secuenciación didáctica de los contenidos trabajados, entendido como un proceso gradual que avanza desde lo simple hacia lo complejo. Las docentes reconocen que iniciar desde las bases o lo más simple, permite asegurar la participación y evitar la frustración, garantizando que las demandas cognitivas, atencionales y motrices sean acordes a las posibilidades del grupo. Esta forma de evaluar y trabajar los contenidos evidencia una concepción inclusiva del aprendizaje musical por parte de las docentes, en la que cada niño puede integrarse gradualmente a la actividad, reforzando la confianza y la pertenencia.

Tres de las cuatro entrevistadas (E1, E3 y E4) coinciden en utilizar una misma canción o juego como eje que estructura la secuencia didáctica, introduciendo la complejidad a través de variaciones en la interacción más que por el cambio de material. E3 ejemplifica esta práctica al relatar que, con la misma canción del canguro, sustituye la acción de “saltar” por la de percutir con una maraca o marcar un pulso, evidenciando una comprensión dinámica del aprendizaje musical *“Es importante para ellos tomarse el tiempo de conocer cada aspecto de lo que los rodea, por ejemplo, ellos siempre esperan el títere para la canción de saludo y una vez que se la apropian puedes ir agregando, modificando o sacando cosas (...) por ejemplo, tenemos el canguro, entonces ellos saltan en el momento en que aparece, pero capaz en otro momento les ofrezco maracas, entonces en vez de saltar percuten con la maraca marcando el pulso, o por ejemplo, no*

sé, haciendo como que saludan despacito, con un golpe suavcito y después saludan más fuerte o moviéndose, siempre usando la misma canción.”

E4, por su parte, complejiza la misma canción modificando los roles dentro del grupo, lo que no solo favorece la discriminación auditiva y rítmica, sino también la organización colectiva y la cooperación “...*Al principio van a estar tocando todo con todo y va a ser parte de la clase, de la exploración, del conocimiento y de a poco ir llevándolos a que un día 5 van a tocar instrumentos y todos vamos a cantar, o que hay un momento donde 5 van a tocar el bombo y otros 5 van a tocar la clave y otros 5 van a cantar.*”

En todas las entrevistas aparece la exploración libre como estrategia de enseñanza-aprendizaje y fase inicial necesaria. Las docentes coinciden en que, antes de abordar una enseñanza más estructurada, los niños deben explorar libremente los materiales, sonidos y movimientos. E2 define esta instancia como una “ley fundamental”, mientras que E4 describe el proceso de “llevarlos del caos al orden”, donde los primeros momentos de libre experimentación son gradualmente regulados por las normas del aula, la escucha atenta y la guía docente. De esta manera, la secuenciación aparece como un proceso de construcción colectiva del orden, en el que el docente acompaña el pasaje de la exploración espontánea a la comprensión consciente de la práctica musical.

El trabajo dentro del aula de Nivel Inicial no se limita a un orden cronológico de contenidos, sino que se configura como una herramienta pedagógica flexible, que se adapta a las características del grupo y al nivel de apropiación de los niños, tal como se menciona en el DGCyE (2022). Se proponen entonces, experiencias musicales centradas en explorar, participar y disfrutar del hacer musical. Los cuatro bloques de contenidos organizados en el currículum se reflejan en los discursos de las profesionales. El uso de canciones como eje de las secuencias se vincula con “La voz y el canto”; la exploración con maracas, bombos y claves se centra en el “Universo sonoro” y a su propia experimentación; mientras que la alternancia de roles y la organización de la participación grupal se incluyen dentro de “La escucha sonora y musical”.

Por otro lado, los hallazgos se vinculan estrechamente con la teoría de Piaget (1975) mencionada anteriormente, quien concibe al aprendizaje infantil como un proceso de asimilación y acomodación progresiva, en el cual el niño reorganiza su conocimiento a partir de experiencias previas. Las docentes entienden la progresión no como una

imposición externa, sino como un camino compartido, en el que el aprendizaje surge de la experiencia y se organiza a partir de los logros alcanzados colectivamente.

La secuenciación “de lo simple a lo complejo” refleja este principio, al permitir que los niños construyan nuevos esquemas a partir de estructuras cognitivas ya establecidas. De esta manera, se ve reflejada la teoría del aprendizaje significativo planteada por Ausubel (1983), quien determinó que esto ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva del individuo. Y, por otra parte, Vygotsky (1979) aporta una lectura complementaria al sostener que el desarrollo se produce dentro de la zona de desarrollo próximo, a través de la mediación del adulto. Este aspecto observado en las docentes entrevistadas responde a esta lógica: el docente actúa como andamio pedagógico, ofreciendo apoyos graduales que luego se retiran a medida que el niño gana autonomía. Esta manera de planificar denota una mirada constructivista del aprendizaje, en la cual el saber musical se construye de forma activa y progresiva, partiendo de la exploración sensorial hacia formas más complejas de simbolización. Estos modos de brindar los contenidos, en ese sentido, cumplen una doble función: favorecen la continuidad pedagógica y sostienen la autonomía infantil, promoviendo la escucha, la cooperación y la autorregulación. Por último, el énfasis del currículum en integrar el canto, la ejecución instrumental, la escucha y el movimiento dentro de las clases se observa en todas las propuestas descriptas por las docentes, quienes combinan estas dimensiones a partir de lo lúdico y lo progresivo. De esta manera, se evidencian prácticas pedagógicas que se involucran dentro de los fundamentos constructivistas del aprendizaje y las orientaciones didácticas establecidas por el diseño curricular vigente.

3) EJECUCIÓN.

a) Espacio y tiempo.

Los hallazgos recolectados mediante las entrevistas a las docentes relevan que las condiciones institucionales (tiempo, espacio y recursos) son un factor determinante en la ejecución de las clases de Educación Musical en el nivel inicial. Se han podido observar coincidencias en los discursos de las entrevistadas respecto a que la brevedad de los módulos y la limitación de recursos condicionan el alcance de las propuestas pedagógicas

y las obligan a reformular sus estrategias para priorizar la continuidad, la conexión emocional y la participación antes que la diversidad de contenidos.

El tiempo reducido se manifiesta como un obstáculo para sostener la exploración profunda que las entrevistadas consideran esencial. E2 *“son módulos cortitos, como mucho de cuarenta minutos dos veces por semana”* y E4 *“hasta que pude ir tomando el ritmo me pasaba que no llegaba con el tiempo porque son módulos de media hora”* manifiestan su disconformidad con el tiempo de los módulos y remarcan la necesidad de mantener la atención y el vínculo durante lapsos breves, priorizando la vivencia corporal y sensorial.

Esta dificultad también se agrava cuando deben trabajar con grupos heterogéneos como ha manifestado E1 *“igual mi jardín es muy chiquito, tenés la sala integrada, que es la de 3 y 4, y después la sala de 5. Y es un abismo porque los de 5 ya tienen toda la trayectoria de las salas anteriores y son más grandes y los de 3 y 4 algunos vienen sin experiencia y eso es un montón de trabajo extra.”* donde la planificación requiere adaptaciones diferenciadas para trayectorias dispares.

En relación con el espacio físico y los recursos materiales, las entrevistadas destacan la escasez de instrumentos melódicos y la falta de apoyo institucional. Esta limitación orienta las clases hacia el uso predominante de la percusión corporal y rítmica, evidenciando no sólo la carencia del amplio repertorio de instrumentos, sino también, la creatividad docente frente a la ausencia de material. En algunos casos, como ocurre con E4 *“Inscritos hay entre 28 y 30 chicos, suelen ir 20, 25 con suerte y cuesta aún más en invierno, por enfermedades o porque sufren situaciones de que no tienen la ropa, no pueden, a veces no tienen ni agua para poderse higienizar o los días de mucha lluvia... les conseguimos cosas, hacemos alguna campaña pero no alcanza porque quizás les das las zapatillas, el pantalón y a la semana te encontrás con la misma situación (...) van quizás más para comer, para tener esa merienda, para tener el refuerzo y porque quizás saben que ahí tienen estufa, juegan un rato y es un ambiente más sano que estar en la calle.”*, la vulnerabilidad social del contexto resignifica la función del espacio musical: más que un ámbito de enseñanza formal, se convierte en un lugar de contención emocional, encuentro y expresión, priorizando las necesidades afectivas y vinculares de los niños por sobre los contenidos técnicos.

Estas manifestaciones por parte de las docentes se alinean con lo planteado por Dussel (2006), quien entiende al currículum como un dispositivo cultural y político que traduce las condiciones sociales e institucionales en las prácticas educativas. Las limitaciones de tiempo y recursos, en este sentido, no son solo obstáculos operativos, sino también expresiones de las desigualdades estructurales que atraviesa la educación artística. El modo en que las docentes reconfiguran sus estrategias frente a esas condiciones muestra su capacidad de reinterpretar el currículum desde la práctica. Asimismo, los hallazgos se relacionan con Frega (1998), quien sostiene que la educación musical debe integrar dimensiones cognitivas, afectivas y expresivas a través de proyectos significativos. Las entrevistadas, pese a las restricciones materiales, priorizan las experiencias corporales, el juego y la expresión emocional como medios para mantener la motivación y garantizar la participación, cumpliendo con este principio de integralidad.

Por otro lado, la mirada de Hemsy de Gainza (2007) respecto al aula musical como un espacio vivo de creación y encuentro también se pone en juego con los hallazgos recolectados. La autora plantea el rol docente como mediador sensible ante los contextos y las subjetividades, esta concepción se refleja en los relatos de E4, donde la clase musical se convierte en un refugio afectivo y un canal de comunicación simbólica.

Finalmente, los planteos de Pascual (2002) sobre la educación musical como práctica inclusiva y participativa también se ven reflejados en la adaptabilidad mostrada por las docentes: frente a los límites de tiempo o recursos, su accionar pedagógico mantiene el foco en la experiencia compartida, el disfrute y la socialización, reafirmando el valor de la música como lenguaje universal que favorece la expresión y el encuentro.

b) Estrategias.

Los hallazgos reflejan que las estrategias didácticas utilizadas por las docentes en el Nivel Inicial se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad frente a las condiciones materiales y emocionales del grupo. La percusión se marca como el principal recurso instrumental, no solo por su accesibilidad sino también por su vinculación directa con lo corporal, lo sensorial y lo rítmico, ejes centrales de la concepción de aprendizaje compartida por las entrevistadas. La banda rítmica (raspar, sacudir, frotar, golpear) forma

parte del soporte pedagógico que permite la exploración sonora y motriz, reafirmando una concepción del aprendizaje basada en la acción, la experiencia y la vivencia corporal.

En todas las docentes se observa una alternancia fluida de roles: guía, mediadora y exploradora, según las demandas del momento.

Además, las estrategias evidencian una fuerte atención al ámbito emocional y conductual. Por ejemplo, E2 *“también negocio cuando necesitan descargarse, a veces los dejo que se descarguen a su manera y otras veces dejo que se descarguen, pero dentro de una actividad organizada como para que no sea tanta dispersión y tenga un sentido también”* implementa prácticas como el yoga y la respiración para canalizar la energía del grupo, demostrando una comprensión del aula como espacio de regulación emocional y bienestar integral.

A su vez, E4 complementa esto mediante la organización flexible del espacio, adecuándolo a las necesidades de los niños y a la dinámica grupal *“depende de cómo está la situación, quizás una clase, llegó y está todo relativamente bien o están muy exaltados y hay que bajarlos un poquito, la silla en ronda o una manta y todos sentados como para tratar de ayudar a ese clima y bajar para cantar, para jugar con las manos y con los gestos, o con algún elemento, con algún objeto que acompañe a la atención... los momentos son importantes, yo los marcó mucho”*.

E1, en cambio, pone el foco en la gestión del grupo y el control rítmico del aula, utilizando la secuenciación de turnos y la repetición como estrategias de contención y concentración *“separó las clases en momentos, como te dije, nos saludamos, charlamos, me gusta que sientan que hay un espacio para eso y después de todo arranca el caos más lindo, pero yo los guio ‘Primero toca el pandero... ¿Vos que tenés? ¿El triángulo? ¿Vas a tocar? No, bueno, ¿Y vos?’ Ah, muy bien ¿Quién toca primero el pandero? Bueno ¿Y después quién toca, el cascabel? A ver, levantamos el cascabel’... es así, de a poquito. Y repetimos, ponemos la canción, les pido que estén atentos porque algunos se cuelgan y tocan cuando no tienen que tocar.”*

E2 se distancia explícitamente del modelo tradicional de autoridad, concibiendo al docente como par *“En algunos momentos yo desaparezco como docente porque si la actividad está bien hecha y está buena y yo puedo ser parte de la actividad, ser un par con ellos, ya está. no importa la edad, no importa nada.”* lo que implica un posicionamiento horizontal en la construcción del saber. Por su parte, E3 introduce estrategias de autoevaluación formativa, utilizando grabaciones de las producciones musicales para

promover la reflexión, la autopercepción y la escucha activa de los propios estudiantes *“uso telas, imágenes que de hecho son súper útiles, cuando son más grandes los empiezo a grabar para que nos empecemos a escuchar, y ellos mismos escuchan sus producciones y en base a eso ellos mismos son sus propios críticos... te dicen ‘seño, estamos tocando muy fuerte, estamos tocando fuera de tiempo, la canción va por acá y nosotros por otro lado”*.

Estas estrategias también coinciden con lo planteado por Frega (1998), pues según lo recolectado en las entrevistas, las docentes no se limitan a enseñar contenidos musicales, sino que favorecen la autonomía, la expresión emocional y la cooperación, aspectos claves de un aprendizaje integral. Asimismo, la flexibilidad y la adaptación al grupo remiten al enfoque de Hemsy de Gainza (2007), que promueve una pedagogía centrada en la creatividad, la espontaneidad y la observación del comportamiento musical natural del niño. Las estrategias relatadas por E2 y E4 (como reorganizar el espacio, incorporar respiración o permitir la exploración libre) se alinean con esta mirada, donde el docente actúa como mediador sensible entre la expresión y el aprendizaje.

Desde una perspectiva del desarrollo, las prácticas descritas se acercan a Vygotsky (1979) y su concepto de zona de desarrollo próximo, ya que las docentes construyen “andamiajes” emocionales y simbólicos (como el juego, la imitación o la autorregulación) que potencian la autonomía del niño dentro del proceso de aprendizaje.

Por último, la inclusión de la autocrítica y la autoevaluación como estrategia utilizada por E3 puede relacionarse con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), en particular con la inteligencia intrapersonal, que implica la capacidad de reconocer las propias emociones, capacidades y procesos internos. Estas estrategias promueven, por tanto, un aprendizaje reflexivo y consciente, donde la música se convierte en una herramienta de autoconocimiento y expresión personal.

c) Vínculo pedagógico.

Los hallazgos evidencian que el propósito central de la Educación Musical en el nivel inicial no se orienta hacia el perfeccionamiento técnico o la adquisición de saberes formales, sino hacia la participación auténtica, la validación emocional y la construcción del vínculo pedagógico. Todas las docentes entrevistadas coinciden, a su manera, en que el hacer musical se constituye como un espacio de encuentro, acompañamiento y

expresión compartida, donde el foco está puesto en cómo los niños viven la experiencia más que en los resultados musicales obtenidos.

E1 se reconoce como facilitadora del aprendizaje, promoviendo una dinámica de horizontalidad y elección: al invitar a los niños a decidir qué cantar o qué les genera alegría, otorga legitimidad a sus emociones y deseos, promoviendo la autonomía y la apropiación del espacio educativo. Su descripción del momento inicial como un “caos necesario” refleja una comprensión del juego y la exploración como fases imprescindibles del aprendizaje musical temprano.

E2, en cambio, plantea una reflexión crítica sobre la figura de autoridad docente, reconociendo su progresiva “dilución” en contextos donde la atención infantil es fluctuante. *“Si bien ellos son libres de explorar en mis clases también busco los límites, porque así funciona la vida ¿No? entender de que bueno, si estamos haciendo esto y yo te estoy dando el espacio para hacer esto, más o menos tenemos que cumplir.”* Sin embargo, lejos de verlo como un obstáculo, interpreta esta transformación como una oportunidad para reconstruir la autoridad pedagógica desde el acompañamiento, estableciendo límites sin reprimir la exploración.

E3 define el propósito de la clase de música desde una mirada relacional y comunitaria: considera un logro que los niños puedan convivir sonoramente, compartir el espacio, escucharse y respetarse. *“están tocando todos, por ahí uno está fuera de tiempo, pero están tocando lo mismo, un mismo volumen, se respetan, se escuchan. Eso siempre hay que tomarlo como un objetivo cumplido, como un contenido cumplido.”* En su discurso, la educación musical se presenta como un medio de convivencia y comunicación, donde el sonido y el silencio se resignifican como prácticas sociales.

Por su parte, E4 concibe la educación musical como un proceso de acompañamiento sensible, en el que la observación y la intervención se alternan de forma estratégica. *“es importantísimo el vínculo, uno tiene que estar en ese momento, no es que les pongo los instrumentos y yo aprovecho a ponerme al día con la seño, porque, al contrario, capaz que uno se pone al día también con cosas de ellos ¿no? Es importante el estar, el sentarte con ellos (...) no es únicamente hacer música el que te conteste rítmicamente como corresponde, no. El hacer música es estar con la mirada, el prestar atención, el que puedas conectarte y vincularte, eso ya es hacer música.”*. Su enfoque

prioriza la construcción de vínculos significativos con los niños, entendiendo que hacer música es también construir comunidad y emocionalidad compartida.

El posicionamiento de las docentes se alinea directamente con las ideas de Hemsy de Gainza (2007) que se han mencionado a lo largo del análisis. En las prácticas observadas, la música no se enseña “sobre” los niños, sino “con” ellos, en sintonía con la idea de Gainza de que la docencia debe favorecer la expresividad y la construcción colectiva del conocimiento musical. La perspectiva de Vygotsky (1979) también prevalece en la relación cercana, empática y flexible que las docentes construyen con sus estudiantes, pues constituye una zona de desarrollo próximo afectiva, donde el acompañamiento favorece tanto la autorregulación como la confianza para aprender.

Por otro lado, la noción de E1 sobre “elegir qué cantar o qué da alegría” conecta con la inteligencia intrapersonal y musical de Gardner (1983), en este sentido, las clases musicales se convierten en un espacio de aprendizaje integral, donde se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales de manera simultánea.

Las ideas de Frega (1998) también se reflejan en la práctica de las docentes, al entender la educación musical como una síntesis entre lo cognitivo, lo expresivo y lo afectivo-volitivo. El énfasis en el disfrute, el vínculo y la cooperación muestra una puesta en acto de esta triple dimensión del aprendizaje musical. Asimismo, la lectura de Filidoro (2009) sobre el aprendizaje como proceso activo y relacional se observa en las estrategias de las docentes, quienes median entre los saberes previos de los niños y las nuevas experiencias, propiciando espacios de diálogo, escucha y exploración compartida.

Y finalmente, desde la mirada de Dussel (2006), el vínculo pedagógico también puede interpretarse como un acto político y cultural, al descentrar la autoridad tradicional (como ocurre con E2) y priorizar la experiencia y la emoción, las docentes entrevistadas contribuyen a construir una autoridad pedagógica democrática, inclusiva y afectiva.

El vínculo pedagógico, en el marco de la educación musical en nivel inicial, se constituye como una práctica afectiva, creativa y relacional que habilita la expresión, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento. Las docentes analizadas no solo enseñan música: enseñan a habitar el aula desde la escucha, la emoción y el respeto mutuo, consolidando así una pedagogía musical que une cuerpo, pensamiento y sensibilidad.

CONCLUSIÓN.

El presente trabajo tuvo como objetivo comprender, desde el currículum y la experiencia profesional, cómo las docentes de educación Musical de Nivel Inicial llevan el Diseño Curricular a la práctica. A partir de su respectivo análisis y las entrevistas realizadas, los hallazgos obtenidos permitieron no solo comprender, sino también identificar una serie de concepciones compartidas acerca del aprendizaje, la enseñanza y la planificación de la Educación Musical en la primera infancia.

En primer lugar, se observó que las docentes conciben al aprendizaje musical como un proceso fundamentalmente vivencial, corporal y exploratorio, coincidiendo en que el punto mas importante es la construcción del conocimiento a partir de la experiencia sensorial, el movimiento y el juego. Esta perspectiva se encuentra fundamentada bajo los aportes teóricos del constructivismo, particularmente lo señalado por Piaget (1975) y Vygotsky (1979), quienes destacaron la construcción del aprendizaje infantil gracias a la acción, la interacción social y la mediación del adulto. En las prácticas observadas y en los dichos de las docentes, el cuerpo aparece como el primer instrumento musical y como principal mediador entre el niño y la experiencia sonora, coincidiendo con las orientaciones curriculares que destacan la importancia de las experiencias lúdicas, exploratorias y significativa. Las profesionales coinciden en que su finalidad no se centra solo en la formación técnica o disciplinar, sino en el desarrollo integral del infante. La música, es concebida entonces, como un medio para estimular la cognición, las habilidades motrices, emocionales y sociales, promoviendo la creatividad, la expresión, la cooperación y la regulación emocional. Estos hallazgos se vinculan con los postulados de los autores Hemsy de Gainza (2007) y Gardner (1983), quienes destacan el valor formativo de la música en la infancia y su relación con el desarrollo de múltiples capacidades cognitivas y expresivas.

En términos de planificación y contenido, las docentes manifestaron utilizar propuestas flexibles y adaptables a las características de cada grupo, estructurando cada clase en diferentes momentos, coincidiendo con las orientaciones curriculares y combinando el canto, la exploración sonora, la escucha música y el movimiento. Este modo de organización refleja los lineamientos propuestos por los cuatro bloques del Diseño Curricular de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2022).

Por un lado, **la voz y el canto** se presentan como recursos centrales para la expresión emocional, la comunicación y la participación grupal. Según las profesionales, apareciendo frecuentemente en rituales de inicio y cierre, y en actividades de canto colectivo. En la práctica áulica, el trabajo con la voz se desarrolla principalmente a través de canciones de saludo y rituales de organización para el clima de la clase, el canto grupal e individual, los juegos vocales y expresivos y las variaciones dentro de una misma canción para introducir nuevos desafíos. Asimismo, concluyen en que una misma canción se puede utilizar para trabajar distintos aspectos del aprendizaje musical como el ritmo, la expresión emocional y la grupalidad.

Por el otro, **el universo sonoro** se trabaja a través de la exploración de instrumentos, objetos y sonidos corporales, los cuales, según las docentes, han demostrado promover el descubrimiento de las propiedades sonoras y el desarrollo de la percepción auditiva, incentivando la exploración de sonidos a través del cuerpo, de los instrumentos y de los objetos que rodean a los infantes en su día a día. Las entrevistadas evidencian que este bloque logra trabajarse mediante la exploración de instrumentos simples, como maracas, bombos, claves y aquellos que se disponen dentro de la escuela; la experimentación con distintos modos de producción sonora, la utilización del cuerpo como instrumento de percusión y la creación de acompañamientos rítmicos para canciones. Estas prácticas coinciden en conocer las diversas formas de producir sonido, como percutir, sacudir, frotar o entrechocar materiales para conocer sus propiedades sonoras.

Asimismo, las actividades vinculadas con **la escucha sonora y musical** se manifiestan en propuestas de discriminación auditiva, reconocimiento de timbres y participación en juegos de escucha, los cuales según las entrevistadas han logrado favorecer la atención y la construcción colectiva del hacer musical. Este bloque logra llevarse a cabo mediante propuestas diversas como los juegos de reconocimiento de timbres, juegos de identificación de sonidos o instrumentos, escucha de diferentes repertorios musicales y actividades de atención auditiva vinculadas al movimiento o la respuesta corporal.

Por último, el bloque de **la música y el movimiento** ocupa, según las docentes y sus discursos analizados, un lugar central en sus prácticas, ya que, el movimiento corporal, la imitación y la coordinación rítmica se presentan como estrategias privilegiadas para acercar a los niños al lenguaje musical. De este modo, las experiencias

integran de manera simultanea distintas dimensiones del aprendizaje, combinando percepción, producción y expresión. Las docentes implementan el uso de rondas y danzas, juegos musicales corporales, desplazamientos rítmicos y movimientos libres y/o guiados en relación con la música. Estas propuestas permiten que los infantes vivencien los elementos musicales como la velocidad, los tiempos y los cambios sonoros a través del movimiento corporal y los cinco sentidos, favoreciendo su comprensión sensorial. En este sentido y según lo analizado, el movimiento se configura como un recurso pedagógico fundamental para integrar la dimensión corporal, expresiva y musical que tanto se menciona en el aprendizaje,

Este análisis permitió identificar también, que la selección y secuenciación de los contenidos se realiza de manera gradual, desde las propuestas simples a las más complejas. Las docentes utilizan canciones, juegos y materiales sonoros como ejes organizadores de las secuencias didácticas, incorporando variaciones progresivas en los roles, las acciones o los modos de participar, transformando la exploración sonora en experiencias más organizadas de producción y participan grupal de manera gradual. En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que las practicas docentes analizadas presentan una fuerte coherencia con los lineamientos pedagógicos del Diseño Curricular vigente, priorizando la exploración, la participación, el juego y el disfrute. La enseñanza de la música se configura como una experiencia colectiva, sensible y significativa donde el profesional asume el rol del mediador para acompañar los procesos de descubrimiento de los infantes.

En síntesis, la investigación permite concluir que los docentes de Educación Musical en Nivel Inicial llevan el currículum a la práctica mediante propuestas pedagógicas centradas en la experiencia corporal, la exploración sonora y la interacción grupal. Las concepciones docentes relevadas muestran una comprensión amplia del aprendizaje musical, entendiéndolo como un lenguaje artístico y al mismo tiempo, una herramienta educativa que contribuye al desarrollo integral de las infancias. De esta manera, nos permite pensar y dejar las puertas abiertas a futuras incógnitas que despertarán y propondrán futuras investigaciones; desde el sentido y la importancia que se le brinda a la Educación Musical a nivel educacional, social y profesional, como también el potencial que tiene como herramienta clínica y los conocimientos que puede brindarle a la psicopedagogía al pensar en su implementación dentro del campo.

REFERENCIAS:

Akoschky, J., Masmitjà, A. P., Gómez, D. M., & Hayes, G. A. (2008). *La música en la escuela infantil. (0–6) (BIBLIOTECA DE INFANTIL n° 23) (1.a ed.).* Graó.

Ardila, A. (2013). *Función ejecutiva: Fundamentos y evaluación* [PDF]. <https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/2013-ardila-funcic3b3n-ejecutiva-fundamentos-y-evaluac3b3n.pdf>

Arguedas Quesada, C., (2004). *La expresión musical y el currículo escolar.* Revista Educación.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44028109.pdf>

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje significativo.* Recuperado en Fascículos de CEIF- academia.edu:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf?1424043980=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1615176480&Signature=AzBXaEQ-vwyZ6f-HgzGsTMFQdMbhwEIV7St5vY6hE

Beltramone, C. M; Burcet, M. I. (2023). *Reflexiones sobre la educación musical en Argentina.* Epistemos, vol. 11, núm. 2.

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/727/7274640004/>

Bossio, M. A., & Justel, N. (2023). *Modulación de la memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva mediante intervenciones físicamente activantes.* Revista Interdisciplinaria.

<https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.3.18>

Calvo Cardona, G. (2024). *La educación musical en el escenario de las funciones ejecutivas en los niños, niñas y jóvenes.* Universidad y Sociedad, 16(5), 452–460.

Camilloni, A. (2007) *El saber didáctico.* Editorial Paidós, 1ra ed.

Capote Castillo, M. (2011). *Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo.* Mendive revista científico-pedagógica.

Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . Educere, 5(13), 41-44.

Carlino, P. (2013). *Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Instituto Nacional de Formación Docente.

Contreras, L. C. (2009). *Concepciones, Creencias y Conocimiento: Referentes de la Práctica Profesional*. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata: DGCyE/ABC.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/Dise%C3%B1oCurricularEI2022%20con%20IBSN.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2001). *Aportes para el debate curricular: Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial*. G.C.B.A

<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>

Dussel, I. (2006). *Currículum y conocimiento en la escuela media argentina*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf

Filidoro, N. (2018). *Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional*. Revista Pilquen. Sección psicopedagogía.

Frega, A. L (1998) *Música para Maestros*. Editorial GRAÓ.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences*. Basic Books.

<https://gualeguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/61/61.pdf>

Gardner, H. (1993). *Teoría de las inteligencias múltiples*.

https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_Teoria_De_Las_Inteligencias_Multiples

Hemsey de Gainza, V. (2007). La iniciación musical del niño. Ricordi Americana.

<https://www.scribd.com/document/725116931/La-Iniciacion-Musical-del-Nino>

Hemsey de Gainza, V. (2011). *La música en la escuela: Una propuesta integral para el nivel inicial*. Buenos Aires; Ricordi.

Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486–502.
[https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273\(12\)00931-2](https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273(12)00931-2)

Hernández Campos, M., Rodríguez-Villagra, O. A., Molina Delgado, M., & Smith-Castro, V. (2021). *Efecto del entrenamiento musical en las funciones ejecutivas: un metaanálisis*. *Revista Internacional de Educación Musical*, (9), 1–18.
<https://doi.org/10.1177/23074841211046709>

Ley 13.688, 10 de julio de 2007, Ley de Educación Provincial. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires*.

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Ley 26206, 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial*. Argentina, 6 de febrero de 2007.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

https://www.amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El_Oficio_de_Ensenar.pdf

López, M. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra*. [En red]

<https://books.google.es/books?id=UUGmrVCupiAC&printsec=frontcover&dq=la+m%C3%B3sica+en+centros+de+educaci%C3%B3n+infantil+3-6+a%C3%B1os&hl=es&sa=X&ei=TZ1YUqiTF7ew4APS0YHYCA&ved=0CEEQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20m%C3%B3sica%20en%20centros%20de%20educaci%C3%B3n%20infantil%203-6%20a%C3%B1os&f=false>

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014). *Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Música (Orientación en Educación Musical)*. Boletín Oficial. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/02/18/bf3b0afe05c05a88007e88f5c2115c3db4e94aed.pdf>

Moya García, L., & Feldberg, C. (2020). *El entrenamiento musical como factor modulador de las funciones ejecutivas y la reserva cognitiva: resultados preliminares*. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología - UBA, 27, 447–453.

Parrado Torres, H. G. (2024). Las funciones ejecutivas en el marco de la neuroeducación: Una revisión de los factores que han demostrado mayor impacto en las propuestas de intervención en contextos escolares. *Journal of Neuroeducation*. https://www.researchgate.net/publication/382513438_Las_Funciones_ejecutivas_en_el_marco_de_la_Neuroeducacion

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Pearson Educación.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *La psicología del niño*. Morata.

<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>

Ramírez López, Y. I. (2017). *Estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical en primera infancia. Revisión y perspectivas*. Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición Y Cultura, 5(2), 57-79. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/3904>

Ramírez Flor, M. J. (2023). Funciones ejecutivas y aprendizaje en el aula. En *Tutoría y andamiaje educativo en la UNAM*.

Real Academia Española. 23.^a ed. *Música*. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/m%C3%BAsico?m=form>

Romero López, M., Benavides Nieto, A., Fernández Cabezas, M., & Pichardo Martínez, M. C. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253–261. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.994>

Rossitto, M. A. (2025). *La música como recurso en la intervención en el ámbito de la clínica psicopedagógica* [Trabajo Final de Carrera, Universidad Abierta Interamericana].

Sánchez Álvarez, L. M. (2023). *Entrenamiento de funciones ejecutivas en Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna].

Swanwick, K. (1991) *Música, Pensamiento y Educación*. Morata.

Tenti Fanfani, E (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*. Editores Argentina.

<https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf>

Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Macmillan Publishing Co, Inc.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

ANEXOS.

Entrevistas.

A) Entrevista a docente 1.

E: ¡Hola!, te agradezco por participar de esta entrevista. Te comento, estoy buscando docentes de nivel inicial porque ahora mismo estoy haciendo la tesis para la Licenciatura en Psicopedagogía y para eso, estoy enfocándome en indagar sobre el trabajo de ustedes. Para arrancar, me gustaría que me cuentes un poco sobre vos, cómo empezaste a estudiar música, cómo terminaste trabajando en la escuela, te dejo el espacio para comenzar... cómo fue tu formación profesional, cómo decidiste empezar a estudiar eso.

D: Bueno, bien... Mi nombre es... tengo 41 años y soy profe de música... ¿Cómo empecé a estudiar? En realidad, fue muy muy muy loco porque nunca pensé ser profesora de música. Si bien yo siempre estudié música desde chica, desde los 12 años, no lo vi como una carrera, ni una profesión, ni nada de eso. Cuando terminé el secundario empecé a estudiar musicoterapia en la UBA, hice 17 materias de esa carrera y a la vez estaba haciendo el profesorado al mismo tiempo. Entonces llegó un momento que era muy pesado y estaba de un lado para el otro y empecé a trabajar en jardines privados. Entonces, cada vez me llamaban más, porque no había muchos, de hecho, no hay muchos profesores de música en inicial.

E: De hecho, me costó conseguir, por eso yo te dije, si tenés más docentes que puedan llegar a querer formar parte, vos pásame... Volviendo a lo otro... respecto al cambio en el trayecto académico ¿Qué me puedes contar?

D: Me pasó que al tener muchas horas trabajando tenía menos tiempo para estudiar y bueno, como que me estaba medio quedando... hasta que en un momento hice como un clic y justo me puse de novia y dije bueno, si yo quiero empezar a trabajar y tener un título, tengo que terminar una carrera o la otra, con las 2 no puedo. Entonces me puse a pensar en el sentido de que bueno, a ver ¿Qué es lo que me gusta más? ¿Enseñar? o ¿Me gusta trabajar como con la música como herramienta para hacer una terapia? y bueno, la verdad es que yo en la facultad empecé a verme más desde el rol de docente que como terapeuta. O sea, como que no me veía siendo terapeuta y como que yo me encontraba

más en el profesorado. Sí me gustaba y estaba rebuena la carrera, pero no me veía como en un futuro siendo terapeuta...

E: Claro, atendiendo en clínica, trabajando en consultorio...

D: Justamente, me veía más como como profe de música, porque de hecho yo iba a la facultad desde el jardín, con el guardapolvo. Entonces, como que yo decía ¿Qué hago acá? O sea, si bien, había muchos en las mismas condiciones que yo, yo sentía como que mi lugar no era ahí. Entonces, por eso, a la mitad de la carrera tomé la decisión de dejarla y enfocarme en terminar el profesorado, que me faltaba re poco, pero bueno son esas últimas materias que te cuestan un montón y la terminé... y desde entonces, desde los 21 o 22 trabajo como profe. Empecé en jardín, que fue de casualidad, fue como lo primero que arranqué y después en primaria. Y bueno, actualmente estoy trabajando a nivel inicial y en primaria. Tengo primer ciclo y segundo ciclo, no me gusta secundaria, no me llama para nada, entonces me quedé ahí en los niveles donde estoy cómoda.

E: Veo que tenés un recorrido bastante amplio... ¿Cómo describirías tus experiencias trabajando en educación musical, tanto a nivel inicial como en primario? ¿Hubo algo que fue significativo desde que empezaste? ¿Cómo fuiste evolucionando vos, tu pensamiento, tus herramientas...?

D: Sí, bueno, al principio yo no entendía nada. O sea, yo no sabía ni cómo hablarles a los nenes, era como que llegué a un jardín que encima era en una casa, o sea, recontra trucho el jardincito, pero bueno, todo vale cuando uno empieza... no sabía ni cómo tratarlos, como que fue muy difícil. Fue la práctica, mis compañeras, el apoyo entre nosotras... podés cantar tal canción, bueno fijate tal cosa, todas las cosas que yo usaba, o sea casete, imagínate, o sea ni siquiera el CD... porque después vino el CD, me grababa el material, me lo fui haciendo de a poco y era muy difícil porque no existía la tecnología. Y bueno, nada, por suerte después hice muchos cursos. Yo tenía compañeras en el profesorado que ya estaban dando clases y como que ya me iban pasando como tips, tipo esta actividad está buena, o escuchate este CD que está re bueno, tiene un montón de recursos, bueno y ahí te ibas armando. Y yo siento que evolucioné para bien, un montón, pero bueno nada, la verdad que la experiencia en inicial es relinda, porque yo siento como qué; primero, que los niños no entienden nada en el sentido de que ellos van como una hoja en blanco,

lentos de admiración por todo. Sacás una hoja de diario y es wow, o sea, sacás un instrumento y están fascinados. El asombro constante y con cualquier cosa se entretienen y les llama la atención y juegan y bueno, eso es lindo. Es como lo que me sigue dando ganas de estar en el jardín, y yo decía ay, pero no voy a tener 40 años y seguir sentándome en una silla chiquita y en realidad, sigo sentándome en una silla chiquita y por ahora sigo con esas ganas de estar en el nivel, porque la verdad es que bueno tiene muchos desafíos también ¿no?... El tema de que bueno los nenes donde yo trabajo, en zonas como la periferia, en Bernal Oeste tienen muchas carencias. Muchos mambos familiares muy muy fuertes, muchas historias fuertes. Entonces yo siento que cuando vienen al jardín y están en mi clase, trato de a través de la música y a través de lo que yo puedo, que se sientan amados, que sientan que su participación en la música es re importante y que bueno, no es que ah bueno no quiere participar, listo lo dejo. No, no, bueno, vení, vení a la ronda, o sea como que para mí la música en ese sentido es la herramienta que yo tengo como para acercarme un ratito, porque es media hora en el jardín nada más, es muy poquito el tiempo.

E: ¿Y es una vez por semana nada más?

D: No, el jardín donde yo trabajo es 3 veces por semana, 3 estímulos de media hora. Así que ellos ya me esperan en ronda y como que están entrenados. La seño también me espera, siempre la seño te espera, así como ay qué bueno que viniste. ¡Gracias a Dios! Así que bueno, la verdad es que lo que tiene el nivel inicial es eso, ¿no? Que yo siempre digo, para los nenes es como su primera experiencia en todo y es como que son nada, son inimputables, o sea, si hay un nene que vos ves que molesta, que pega, que llora, que es un capricho y bueno... hay que ver qué pasa ahí, al final es su primera vez en todo y estás de ese lado como queriendo apapacharlos todo el tiempo.

E: Ay sí, me imagino... Vos me dijiste que al inicio estabas como súper perdida con qué hacer y cómo trabajar. ¿Cómo fue tu formación académica? O sea, ¿Sentiste que te faltaron materias prácticas, sentiste que te faltaron recursos teóricos? ¿Qué es lo que vos crees que tal vez en toda tu trayectoria estudiando pudo haber sido mejor?

D: Yo creo que hay cosas que igualmente en la práctica son las que te terminan de formar, por más que uno tenga toda la teoría y que, yo por ejemplo en mis prácticas nos dábamos

clases entre nosotros, o sea entre los compañeros, que yo no sé si lo siguen haciendo, pero estaba bueno porque vos preparabas un tema y haces una actividad como si tus compañeros fueran alumnitos. Igualmente es como que nada, después vas a la práctica y bueno justamente faltaba eso, ir a un aula de verdad capaz. Pero yo creo que no sé si falta, o sea hay un montón de cosas que te digo... no sé, ¿eso a mí no me lo enseñaron! pero yo no sé si existe la formación perfecta. Capaz que teniendo más recursos o prácticas ahí decís che, esto lo trabajas con esto. Por ejemplo, no sé, la planificación es algo re importante, porque uno tiene que saber dónde está parado, a dónde quiere ir, es un documento que a vos te protege. No sé, ay no, están cantando una canción que para mí no es adecuada... que te puede pasar... pero ojo, está en la planificación y me la firmó la directora y está aprobada... entonces como que a vos ya eso te cubrió de cualquier mambo que puedas llegar a tener, ¿entendés? Pero bueno, nada, planificamos todo siempre a los ponchazos, después llegas a una escuela y te dicen no así no se planifica y vos decís bueno me lo enseñaron así.

E: Y a nivel general y también personal, ¿Vos considerás que la música ocupa un lugar importante dentro del proyecto escolar, dentro de todo lo que es el currículum... el diseño? Que en realidad es más que nada al arte en sí, porque sé que también está plástica, teatro y todo, pero ¿Vos crees que se le da la importancia necesaria? ¿Que forma parte como lo es tanto el área de ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas? ¿Cómo lo ves ahí?

D: Mirá, lo que a mí me parece es que obviamente sí, que la música es recontra necesaria, el arte en general y obviamente en mi materia yo la voy a recontra defender, pero no se le da ese lugar, no se le da. De hecho, por ejemplo, en las escuelas, no todas las escuelas tienen música. La escuela donde yo trabajo con tu mamá, hay 6 horas nada más. Y el resto de la escuela, que es gigante, que no sé, son como 16 grados que hay, tienen plástica. Y después cosas como, por ejemplo, no sé, a la hora de poner las notas, yo me tengo que poner de acuerdo con las maestras, porque si un chico no sabe leer o no sabe escribir, no puede tener un 9 en música o un 10. Entonces yo digo, ¿Por qué? si ese chico que no sabe leer canta conmigo, toca, participa... ¿Por qué yo no le puedo poner un 9? Esto es en general, no es mi escuela puntualmente... o sea, esto es así... y es a nivel currículum, porque de arriba te bajan la normativa para hacer eso. Entonces, por eso es como que no se le da la importancia que debería como cualquier otra materia. Si bien es una materia

porque, o sea, está, digamos, en las notas que hay que cerrar, están en, no sé, en el boletín, que decís, música está en el boletín. Yo no sé si está a la par, obviamente de las otras materias centrales, pero bueno. Para mí sí es recontra importante. De hecho, hay chicos que se expresan en música que en otros lugares no. O sea, como que en la clase no participan, son más callados y capaz que en música agarran... viste eso de las inteligencias múltiples. Entonces, como que dice, no, pero conmigo se porta, no sé, así, ah, no, conmigo se porta de esta manera, como que vos decís, es otra persona o es el mismo alumno, ¿Qué onda? Pero bueno, eso pasa. Al menos a mí me pasa bastante. Y bueno y eso, o sea, para mí no tiene la importancia que merece mi materia, esto en general no lo digo puntualmente por nadie, pero es una bajada, sabes como que es así, y bueno, hay que trabajar con lo que tenemos y la importancia que le damos también nosotros, ¿no? Como profes, o sea, de hacernos valer. A veces nos cuesta recuperar los espacios del arte, tener un espacio para que vos puedas trabajar con, o hacer música con, qué sé yo, y vos no lo aprovechás y bueno, ahí también es como que tampoco estás dando como una impronta que necesita la materia para hacerte el lugar. Pero bueno, es un poco de un poco.

E: Y en cuanto al diseño curricular, como vos mencionaste que siempre está esto de que desde arriba te bajan algo y después en el aula no siempre se puede llevar de la misma manera. A vos puntualmente ¿Qué te sucede con eso? ¿A vos te pasa algo parecido? Los documentos, el currículum ¿Te imponen algo para trabajar? Dentro del aula, ¿Cómo te encontrás frente a eso? ¿Cómo te amoldas? ¿Cómo planificas una clase?

D: Justamente este año, a mí todo lo que es impuesto me molesta un poco, para empezar. Y más en arte. Tenemos un currículum, hacemos una planificación anual. Este año nos pidieron que planifiquemos todos los meses con secuencias, es un montón. Sí. Pero lo hago, lo estoy haciendo, nunca trabajé tanto... yo le digo a mis compañeros, nunca trabajé tanto en mis 20 años docentes como este año con todo el papelerío. Y a veces no va con todos los grupos o con todas las escuelas, todas tienen características distintas, los grupos también, y vos podés trabajar ciertos temas con algunos chicos y con otros no, pero no digo que ay no son maduros para esto. sino porque no tienen como que la identidad para trabajar, o sea cosas, así como impuestas, ¿Entendés? Pero bueno, la verdad es que no, a ver, lo que no me gusta es esto de lo que se impone. Este año justamente con artística hay mucha movida, artística con todo... es artística con educación física. Artística con ESI,

artística con no sé qué, y yo digo paren, o sea, basta. Es que como individual también tenés tus cosas. Es como que yo dije, bueno, pero yo hice un proyecto mío. O sea, tengo una planificación la cual seguir, ¿Qué hago? ¿La sigo, la dejo? ¿Qué? Porque como que te imponen tantas cosas, vienen bajadas de tantas cosas, que al final, ¿Para qué planificas en febrero? Y después tenés que hacer todo lo que te piden. A mí eso es lo que me molesta y aparte parece que te usan como materia complementaria, en realidad. Como bueno, impleméntalo con música, porque está ahí. ¿No? A mí me pasó justamente ahora, en un primer grado que yo tengo en una escuela, que tuve que articular con Jardín, bueno, vienen a la clase de música, genial. Entonces le digo, bueno... preparo algo de lo que estamos haciendo con primero y lo compartimos con el jardincito. Pero no, no, ellos venían ya con un juego y yo decía, pero cómo vamos a poder hacer eso ¿Viste cuando no entendés cómo? Era muy retorcido para ensamblar todo y articular, nadie pensó en esto antes de hacerlo. Yo siento que viene todo muy así, como todo muy hay que hacer esto, esto y esto, y tiene que entrar como sea, y muy forzado todo. Como que bueno hay un currículum y para algo está también ¿No? El tema de la deuda y ya los contenidos no hay nada que se tenga que inventar porque está escrito ya. Pero bueno, nada así, o sea, yo por suerte donde yo estoy trabajando hace un tiempo, nunca me sentí como usada, como decir, che bueno, a ver, digámosle a la profe de música que prepare tal cosa. Jamás, porque la verdad es que mis compañeros son muy, muy respetuosos, mis directivos también. Sí me siento súper valorada, o sea, en ese sentido yo la verdad es que recontra agradecida donde trabajo, porque eso también, ¿viste? Que tus compañeros sepan cuál es tu laburo. Es tu lugar, o sea, al menos es como que vos decís, bueno, un día que yo di clase, bueno, fue un día distinto para para ese chico, cuando ves como que bueno sí, porque hoy tenemos música, para mí es como que cada clase tiene que sumar algo, una experiencia más. Entonces, tocaste una mejor que la clase anterior porque practicaste más, porque ya estás más seguro, bueno todas esas cosas suman y es eso también ¿no? No es que me siento utilizada porque ah no bueno ya que está la de música hagamos tal cosa y nada que ver. En ese sentido donde yo trabajo estoy valorada y respetada y se registra mi trabajo y el de los nenes, sobre todo las producciones que ellos hacen. Así que bueno.

E: Claro, entiendo lo que decís y gracias por nombrar tantos aspectos de tu práctica porque me diste pie a preguntarte. Vos dentro del aula ¿Cómo planificas una clase? ya que estuviste hablando mucho de que básicamente te pidieron planificación anual, secuencias y todo. Contame ¿Cómo arrancás una clase? ¿Cómo te manejas?

D: Yo separo la clase en 3 momentos. Primer momento, bueno, obviamente de saludarnos, de bueno cómo están, si pasó algo, o sea todo esto oralmente, si pasó algo, algún acontecimiento, no sé... si llovió, les pregunto esto, ¿Estuvieron bien? ¿Se inundaron? ¿A alguno les pasó algo? ¿Todo bien? Bueno, se da como un ida y vuelta siempre, porque me parece que está bueno todo lo que ellos tengan para contar y que sientan que hay un espacio para decirlo. Más allá de que sea clase de música, no importa si se lo contaron a la seño, en mi clase también hay un espacio para hablar. Y después de eso arrancamos con canciones de saludo, canciones que capaz ya venimos haciendo o incorporo alguna nueva, si puede ser alguna para estimular la motricidad, alguna canción con juegos de cosas... con los tamaños, no sé, de coordinación y demás. Bueno, obviamente que yo no lo dije, pero bueno, siempre hacemos la clase de música en ronda. En una época cuando era más joven, en ronda en el piso, ahora en ronda de sillitas, porque ya no me da más la espalda, las piernas me acalambro. Y bueno, y después de eso, hacemos un poco de movimiento. O sea, bailamos algunas canciones, yo voy introduciendo nuevas y después yo les pregunto ¿Cuál quieren bailar? Y ellos te piden, te dicen, quiero esta. Y bueno, es como que, nada, se hace un hit y no lo saca de ese hit que ellos piden todo el tiempo. Y después de eso introduzco el tema del día, por ejemplo, la clase, no sé, si estoy trabajando intensidad, alguna pérdida del sonido, lo que sea. Bueno, la actividad propia, que me llevará 10 minutos o 8 minutos. No sé, por ejemplo, el otro día estaba haciendo con los instrumentos el marcar los tiempos.

E: ¿Qué instrumentos usas con los peques?

D: Y ellos usan lo que hay en el jardín, que son todos instrumentos de percusión. O sea, que son cascabeles, parceros, pandereta, triángulo, todo lo que es raspar, sacudir, frotar. Muy pocas veces usamos las flautas esas como que se usan ahora de cotillón, pues son de plástico. Pero bueno, trabajos largos y cortos. Y una sola nota, porque imagínate que si no es un caos. Pero todo lo que es percusión en tambores, todo lo que es golpear, todo eso, sacudir, chocar, bueno, todo lo que te imagines, cascabeles, las chachas. Bueno, porque la motricidad de ellos se está desarrollando, o sea, como que la cosa no está tan afinada. Y para trabajar, así como, no sé, con instrumentos de cuerda, por ejemplo, u otro tipo de instrumentos es mucho más complicado. O sea, porque yo lo que tengo que hacer es tocar con 30 nenes al mismo tiempo. Entonces, yo no puedo estar con 1, bueno, tenés

que tocar esta notita, después esta notita, o sea, es muy difícil. Entonces, bueno, con ellos lo que se trabaja mucho es la exploración. O sea, todo lo que es un elemento, vos se lo das y tenés que darle 1, 2 minutos, 3 para que lo vea. Lo va a hacer sonar, lo va a mirar por todos lados, se le va a caer al piso, lo va a levantar, se lo va a tironear al compañero, lo va a agarrar y va a querer otro. La exploración. La exploración sonora que vos tenés que respirar hondo, mirar para arriba y cuando ya se cansaron de hacer sonar y sonar y sonar y discrepe, ahora podés arrancar, porque necesitan liberar esa bolera justamente con eso. No les podés decir, no toques o quedate quieto que en 5 minutos arrancamos. No, no, no

E: Y con todo esto, entonces ¿Vos cómo pensás que los niños aprenden música? Viste que me hablaste de motricidad, de coordinación... son un montón de cosas, porque es todo un proceso, son los hábitos ¿Viste avances, por ejemplo? No sé. Empezaron a trabajar ¿Viste avances en lo que es la coordinación, en la atención? ¿Cómo trabajás esos aspectos que después se reflejan capaz en la clase con la seño?

D: Yo creo que para mí lo que es clave es no caer en querer la perfección en la primera actividad que vos propongas, que tenga que salir perfecta. Ahí cuando vos ya soltaste el tema ese, sabés que bueno si no marcamos en los 4 tiempos, la próxima va a salir y así. En cuanto ellos van afianzando confianza y demás en lo que es la ejecución o lo que es la canción, ahí es como que se van dando los procesos y los logros. Porque, por ejemplo, no sé, la sala de 3 no canta, ¿Por qué? Porque no hablan la mayoría, o como está, así como mudos en marzo, abril, y en mayo ya vos escuchás que no estás cantando sola. Ahí hubo un clic en los chicos, hubo un avance. Exactamente, que eso después favorece todas las demás áreas, porque el simple hecho de empezar a cantar una canción con la señal de música, es decir, bueno, en casa también voy a poder cantar una canción.

E: Sí, ¿Para qué? ¿Y qué estrategias didácticas usás? Me contaste que usaban exploración, movimiento, juego, ¿Qué tipo de actividades propones y qué aspectos favorecen?

D: Sí, o sea, básicamente, las estrategias es todo el tiempo invitarlos a que ellos puedan ser partícipes, no que yo solamente puedo tocar, o que yo solamente puedo hacer la música, o yo pueda cantar, sino que necesito como ayuda de ellos, es como que les digo bueno ayúdenme porque yo sola no puedo. De que ellos sean los que se sientan digamos, en la hora de música, como actores principales. O sea, yo soy una mera moderadora. Los

invito todo el tiempo a que ellos elijan que canción cantar, que ellos elijan su instrumento. Yo saco el bolso y digo bueno a ver, primero como que hacemos un repaso de bueno miren cómo. Y después ellos se sirven el instrumento que quieren. Entonces ahí, todos llevamos un tiempo y después, hay que trabajar mucho con sus voluntades de bueno, qué quieren cantar, que ellos sepan que es su hora de música y ellos pueden elegir lo que ellos quieran cantar, qué les de alegría, ¿Entendés? Felicidad. Después, no sé, muchas más estrategias no tengo. Pero vas notando avances tanto en motricidad fina, motricidad gruesa, atención, coordinación, movimiento. Yo creo que, a lo largo del año, o sea, si bien yo voy metiendo canciones nuevas porque si no, si es por ellos pueden estar con la misma canción todo el año. Si les gusta, la pueden cantar todo el año. Entonces bueno, la idea es ofrecerles a ellos distintas canciones, distintas actividades. Lo que tiene música es que todo tiene que ver con todo. O sea, no es que vos decís, bueno, con esta canción voy a trabajar este contenido. No, con esta canción trabajas ese contenido y todos los demás y todo el tiempo trabajas todo.

E: O sea, entonces no hay algo que vos digas, ay no, bueno, separo porque está todo muy relacionado. Entonces todo está muy relacionado con el movimiento, con la expresión, entonces bueno, la expresión corporal ¿no?

D: Entonces bueno, el tema de la voz, la voz cantada, o sea como que ellos puedan expresarse con la voz a través de la canción. Eso también es como es muy loco porque es como que cuando llegan al jardín muchos no cantan. Nunca les cantaron, nunca les cantaron en sus casas. Entonces bueno, es como todo un retrabajo. 1, no sé, para mí es recontra normal acá escuchamos mucha música, imagínate que yo siempre le canto a mi nene. Mi marido también no es que es algo porque yo le canto porque soy profe música, sino que bueno, que 1 lo hace por instinto. Sí, obvio. O no sé si está bien la palabra ese instinto, ¿no? Pero bueno. Los nenes no son lo mismo. Claro, el estímulo es de chiquitos. Entonces, bueno, eso también tiene mucho que ver, por eso vos, no sé, yo la sala de 3 no canta casi nadie y bueno, nada, vos la remás. Ya es la sala de 4 ya es otra cosa y bueno, lo de 5 sí, cantan canta más. Claro. Cantan todos. Pero bueno. Bien.

E: Entonces me contaste que los chicos van aprendiendo tanto por descubrimiento, también hay aprendizajes significativos. Contame alguna actividad, si te acordás, si podés, que hayan hecho, por ejemplo, no sé, si vos ponés que 3 nenes toquen la pandereta

y después 2, no sé, el bombo o cómo te manejas con los instrumentos dentro del salón, porque me imagino que tocar todos al mismo tiempo es como un montón, si es que bueno ahora 3 tocan 1, después 3 tocan otro o cómo te manejas con eso.

D: Sí, no es, bueno... es depende de la actividad que plantees. Por ejemplo, no sé, si vos querés trabajar el timbre, que el timbre es la característica de cada instrumento del sonido, y vos tenés un montón de canciones, elegís una donde, bueno, que depende la canción va relatando, no sé, por ejemplo, el gato Tomás que va tocando distintos es un gato que toca distintos instrumentos. Bueno, vos separás en 5 grupos que son los 5 instrumentos que toca el gato y bueno y ahí tenés esto re difícil que por ejemplo no sale siempre de una, van tocando de acuerdo con lo que va nombrando la canción. Primero toca el pandero, bueno tocan esto. Vos que tenés triángulo, ¿vas a tocar? No, bueno, ¿vos así? Ah, muy bien, está bueno. Bueno y así, bueno, ¿quién toca primero el pandero? Bueno y después quién toca, lo del cascabel. ¿Quién tiene cascabel? A ver, levanten, bueno levantamos el cascabel. Bueno, sí ponemos la canción, a veces con la canción como si es una balada más rápida, la hago yo con la guitarra donde yo voy parando. Bueno, a ver, como que estén atentos porque algunos se cuelgan, y tocan cuando no tienen que tocar, que tocó el pandero y ellos tienen que caber y siguen tocando, bueno.

E: ¿Y qué pasó? ¿Que lo han practicado varias veces y en algún momento salió o todavía seguís intentando? ¿Sí?

D: Sí, sale. Vos ahí, por ejemplo, no sé, en sala de 3 lo hacés con 2 instrumentos o con 3. ¿Entendés? Buscás otra canción que sea más más sencilla. Entonces donde hay 3 instrumentos que se nombran, entonces ya hay menos posibilidades de que se pierdan. En realidad, por eso la música en realidad vos podés usar la misma canción y vos sos el que complejiza la actividad poniendo, sacando, entendés En base a algo que los nenes pueden ir logrando. Claro. Claro, porque si no los de sala de 3 los matás y le das, no sé, 5 instrumentos. Ahora tocan, ahora no tocan.

E: ¿Y más o menos de cuántos alumnos son tus salitas?

D: Mirá, depende del turno. Por el turno tarde tengo como 28 en una sala y otros 24 o 25 en otra. Y a la mañana son menos.

E: Bueno, mejor. Son menos.

D: Sí, a la mañana tengo en la sala de los más grandes, tengo 15. Claro. Y en la en los más chiquitos tengo 18, por ahí.

E: ¿Y se nota mucho? La distinción en lo que se puede hacer con una y con la otra.

D: Sí, ni hablar. Porque vos, por ejemplo, tenés en mi jardín, que es muy chiquito, tenés la sala integrada, que es la de 3 y 4, y después la sala de 5. Y es un abismo porque los de 5 ya tienen escolaridad o sea tienen ya toda la trayectoria de las salas anteriores y son más grandes y los de 3 y 4 algunos vienen sin experiencia y eso es un montón, porque vos te das cuenta de que el nene, el que no tiene experiencia, está entrando por primera vez a un jardín, hay un montón de cosas de hábitos que no tiene, hábitos del jardín. Claro, como que cuidar sus cosas, ponerse la campera, sacarse la campera, sentarse. Colgar su mochila, dónde está el perchero, bueno en el momento de lavarse las manos, ponerse su toallita y tal vez. Y sí. Es un montón de cosas que se hacen en el jardín y bueno y son hábitos y que los que recién empiezan no tienen, no tienen esas esos hábitos de la vida cotidiana.

E: y respecto al currículum y esto que me llamó la atención, ¿vos qué currículum y esto que me llamó la atención, ¿vos qué cambios harías? Por ejemplo, en un en un universo donde todo fuese acorde a lo que necesitamos, ¿qué cambios harías en el currículum para que tu materia se pueda enseñar mejor o que sea más ameno, por así decirlo? O, mejor dicho, que vaya más a la realidad de lo que es estar dentro del aula.

D: Sí, no, para mí, igual no sé si habría que hacer cambios en el currículum. Para mí habría que capacitarnos más como docentes, en el sentido de hacerlo como más cercano. O sea, no, yo siento como que el currículum está ahí, no es un montón, no es nada más ni nada menos que lo que enseñamos siempre en la sala. En el salón. Entonces yo creo que sí, yo creo que tendríamos que estar como más empapados, con más, digamos, práctica en el sentido de implementarlo, o sea, en las clases como algo más natural. No sé, no fuera que haya un cambio, que se tenga que hacer un cambio porque en realidad no para mí está mucho en la persona, en la persona que encara los proyectos, la planificación, bueno ¿qué querés hacer? ¿Qué no querés hacer? Entonces bueno, de ahí como pararse y

decir bueno quiero hacer esto, bueno a ver vamos al diseño, ¿qué dice el diseño? Y bueno está todo ahí.

E: Claro, ver también cómo vos llevás el diseño a tu práctica sería.

D: Claro, yo creo que faltaría un poco más de eso. Para hacer eso hay que capacitar a la gente.

E: ¿Y vos cómo lo llevás? ¿Suele ser a rajatabla o te das más libertades creativas, por así decirlo?

D: Como te digo, este año es muy raro. ¿No? bien, yo me doy bastantes libertades, no me hago la loca, yo voy como a lo seguro, como yo te digo la música no tiene edad, yo puedo hacer canciones que puedo hacerlas en todas las salas hasta no sé en un sexto grado y jardín y trabajar distintas cosas porque bueno, la música tiene eso ¿no? Que puede trabajar lo mismo y yo como que, o sea, le perdí un poco el miedo. No soy una estrella planificando porque bien tengo mis dudas y mis falencias y mis fracasos, pero sí me fui digamos haciendo más sencilla en el sentido de, bueno quiero hacer esto, bueno, ¿está escrito? a ver, ah, ok, listo, lo escribo, bueno listo voy a planificar así y fin. Sí me parece que igualmente el nivel inicial tiene mucho... está muy, cómo lo puedo explicar, está muy observado, o sea, por lo que son los inspectores, porque cualquier cosa que hay que hacer lo mandamos para que lo haga al jardín. El jardín lo tiene que hacer y si no lo hace enseguida vienen a observar y vienen ¿y por qué no lo hicieron? Y me parece un montón, porque no pasa en todos los niveles. No pasa en primaria y no pasa en secundaria ni, pero ni a patada y me da bronca eso porque se labura mucho en Jardín, pero mucho, muchísimo. Todas, o sea, todas, muchísimo todas, o sea todas las maestras, los profesores, todo. Proyecto que sale, proyecto va al jardín, proyecto que se hace. Entonces bueno es como que es un montón, me parece un montón porque es un nivel que está muy observado, o sea por todas las autoridades, los inspectores, por todo.

E: La última pregunta, contame qué te llevás vos de estos años, de esta trayectoria que vos venís experimentando y qué es lo más significativo que te llevás y qué consejo le darías a alguien que arranca a empezar a ejercer la docencia con los más peques.

D: Bueno, yo en realidad, o sea, como llevar lo que me llevo es la inocencia y la gratitud de los nenes. Los nenes dan cariño sin medida, aunque no te conozcan y eso es una cosa que es invaluable. La inocencia y todo. Me llevo eso, lo que lo que ellos disfrutaban cuando tocan, o sea, su experiencia, su goce en lo que es las experiencias de ellos, de las producciones que hacen. Yo, a ver, no me arrepiento de nada de lo que hice pensando, o sea, mirando más atrás, sí haría muchas más capacitaciones, pero para tener herramientas, no porque me sienta una incapaz, sino para decir bueno a ver qué puedo hacer, qué no puedo hacer, algo que sea copado, como que, no sé, tienen miedo, miedo a equivocarse y en realidad si vos no te equivocás, no aprendés. Entonces bueno, eso, como que a los que recién empiezan les diría, que no tengan miedo a fallar y que bueno, que busquen capacitarse en todo sentido, ¿no? Desde escuchar mucha música, o sea, mucha música para el nivel donde vas a trabajar, ¿no? Porque y bueno, y esto, y observar y pedir, che, ¿cómo es eso? preguntar, sin miedo, o sea, no, porque nadie nació sabiendo nada, o sea, y a mí cuando alguien me pregunta algo, me pongo en el lugar de esa persona, yo digo, bueno a ver pará, me tomo un minuto, este, porque uno va corriendo y vos decís, llego tarde, yo temprano, pará me tengo que ir. Y bueno, y el que está ahí pobre recién empezando es como todo un mundo de inseguridad. Y bueno, siendo un compañero está bueno darle una mano. Así que bueno, no sé si ya respondí la pregunta.

E: Súper, súper. Muchas gracias, en serio, por tomarte el tiempo, así que ya te dejo tranquila y si sabes de algún colega que tenga ganas de sumarse, avísame.

D: Dale. Así que no, y de nada, porque bueno también, como te decía, o sea, uno que está estudiando, que se está formando todo y que necesita, está bueno también dar una mano porque alguna vez también estuve. Un placer darte una mano y, bueno, y quedamos en contacto para lo que necesites.

B) Entrevista a docente 2.

E: Te invito a que me cuentes de vos, cómo arrancaste, cómo fue que elegiste ser docente de música, toda tu trayectoria, cómo y dónde estudiaste, lo que quieras para arrancar...

D: Bueno, mi nombre es ... y tengo Años. Para empezar, la verdad es que todo esto no me interesó hasta que un día acompañé a un amigo al conservatorio a anotarse, y cuando entré al conservatorio me voló la cabeza esto de estar caminando y escuchar, no sé, de un aula que están cantando, de otra aula que están tocando el piano, que era música por todos lados. Y a partir de ese momento me decís, no sabía qué era lo que quería hacer, sí, dije bueno, no sé, yo creo que dejo y me voy a mandar con esto. Lamentablemente los profesorados de música son carreras largas, o sea, lamentablemente no, está bien porque son como quieren como una especie de CBC, son 3 años de formación básica que te preparan como músico, no músico, todo muy llevado a lo clásico, pero no tenés un pantallazo de lo que va a ser tu laburo después.

E: Claro, la parte pedagógica. La parte pedagógica y no sabes lo que te vas a encontrar.

D: En la carrera que estoy yo tenés 2 orientaciones, una es el profesorado de enseñanza musical (PEM) y el otro es lo mismo pero orientado al instrumento, o sea, vos enseñás tu instrumento, para dar clase particular, ser músico cesionista. Claro. Pero no sabés tampoco cómo es, hasta el quinto año de la carrera, unos 3 años de formación básica y recién en el segundo año de lo que sería los 4 años de cualquier profesorado, recién ahí empezás con la práctica. Yo hasta ahí tampoco sabía que quería ser docente. Así que bueno, me quedé con PEM por lo que me parecía que era lo más adecuado para mí. Yo ya estaba grande, entre comillas, por decirlo de alguna manera, porque ya tenía 24, 25 años y digo, no me voy a poner a estudiar mi instrumento o si me interesa vivir de estudiar mi instrumento para enseñarlo, más allá de que igual sigo con clases particulares. Así que, bueno, me la jugué con PEM. Y a mí siempre me gustó eso igual de enseñar y eso de poder transmitir y de poder compartir. Y, bueno, me la jugué y me salió bastante bien porque cuando empezamos a hacer las prácticas y eso fue raro, fue difícil, mundo nuevo, pero bueno, me empezó a gustar eso de, bueno, creo que la primera práctica, de hecho, creo fue en jardín. Sí, jardín, después primaria, secundaria y bueno, ahí me fue bien, pero también es verdad que mucha gente se baja porque hace 5 años, 6 años, 7 años, porque se te va estirando y llega la práctica y no, te das cuenta de que no va. Nada, es una cuestión de, además de que te gusten, tener vocación.

E: Y sí. ¿Y actualmente estás trabajando en los 3 niveles en una misma escuela o cómo es?

D: Tengo 3 escuelas, estoy trabajando en los 3 niveles. En una tengo los 3 niveles y en las demás tengo un primario.

E: Ah, bien.

D: La que más carga horaria tengo, sí, tengo justo los 3 niveles.

E: Y en todo lo que fue tu recorrido académico, viste que vos mencionaste que las prácticas recién las tuvieron más o menos en quinto. ¿Vos sentís que era necesario tenerlas desde antes? por ejemplo, ¿O sentiste que necesitaste como esos años teóricos para después ir a hacer la práctica en quinto?

D: No porque ahí está el problema, los años están bien que te preparen como músico, creo que ahí hay un punto de inflexión muy importante, porque te da joyas, te preparan con músico, aprendes un montón de teoría, aprendés un montón de cosas que necesitás, porque es tu herramienta para estar dentro del aula. Pero después, te das cuenta de que por ahí esa exigencia de los primeros 2 años, de la formación básica más que nada, está más abierto a lo que te comenté. O sea, si vos enseñás tu instrumento, realmente sí tenés que tener la teoría cruda, pero te das cuenta de que después para trabajar dentro del aula no. No estoy diciendo que uno quede limitado con las herramientas, cuantas más herramientas tenés mejor. Pero la realidad es que a los chicos en ni en jardín, en primaria y en secundaria les vas a estar encima, a menos que sea una secundaria orientada los chicos por ahí ya más grandes, más desarrollados, más las practicas cognitivas y mecánicas, no le vas a estar enseñando proyecciones armónicas, no le vas a estar enseñando si las cuartas o quintas paralelas no sé qué, no es eso. Así, según que puedas manejar de una manera segura y confiada tu instrumento o tus instrumentos que vos quieras, ya está, porque en realidad está más orientado eso a la enseñanza musical en general.

E: ¿Y te acordás cómo fueron tus primeras prácticas?

D: Muy caóticas. Lo que pasa es que yo también había elegido un profesor y eso es lo que tenía. Había poca oferta en ese sentido, había dos personas para elegir. Yo ya sabía más

o menos, por lo que me habían comentado, para dónde ir, que era más difícil, como el tipo lo orientaba, Pero sabía que era más moderno, entre comillas, porque también la música, enseñar música tiene como ciertas corrientes, decir bueno ahora se está como medio creciendo el... y lo que se hacía ella fue... Y la otra profe era como muy ¿Estructurada? Estructurada, muy clavado en otra época y era como que esto no está acorde a lo que los pibes necesitan. Ahora, entonces yo sabía que iba a ser más difícil con ese chabón, pero bueno, él nos había dado bastantes herramientas ya como para arrancar, sí obvio, es caótico, pero teníamos ahí varias cositas para hacer. Además, están las compañeras apoyándote, te dan una mano. También uno aprende mucho de los compañeros, algunos ya estaban laburando en escuelas, entonces también yo aprendí mucho de sobre todo una compañera que ya trabajaba hace un montón y era como, tenía cancha. Claro, que la ves ahí en acción a decir ah, bueno, ok, es por acá la cosa.

E: Bueno, que curioso, porque yo le tomé la entrevista otra docente y me contó que ella las prácticas las tuvo entre sus compañeros de clase, por ejemplo, que no los llevaron.

D: Son así.

E: Ah, no, no estuviste, o sea, no estuviste dentro de un aula de verdad entonces.

D: No, no, no. Ah, entendí lo que decías. No, sí, las prácticas, hacíamos pruebas antes de eso en el aula, como diciendo bueno, ahora vemos que te sirve y no te sirve, más o menos, por lo menos para sacarte la vergüenza. Pero después las prácticas sí, aprendíamos todo en grupo. A tales compañeros nos tocaba tal historia y tal, en tal escuela, en tal horario y por ahí vos no hacías la práctica, pero te tocaba ir a ver al compañero. De a poco, trabajando y anotando y le hacíamos también una revolución. Eso estaba bueno porque no estaba solo. Y sí. Tenía su proceso, porque si sos super vergonzoso, te están viendo y como bueno, a ver, acá se va a ver lo mejor y lo peor que puedo llegar a tener con las herramientas con las que llegué, pero por lo menos tenías variedad para ver, eso se rescataba bastante. No sé si la otra profe de práctica hacía algo así, ahí ya desconozco.

E: ¿Y cómo fue que arrancaste a laburar después? ¿Te anotaste? ¿Empezaste con suplencias? ¿Cómo?

D: Una compañera. Empecé en privada, una compañera de las mismas prácticas, de la misma cursada en realidad, trabajaba en una escuela cerca acá de casa y ella me había dicho que había que ir dejando curriculum y que esto que lo otro, y empecé nada más que con 2 horitas. El primario que llamé me dio las horas y así fui sumando, en esa escuela terminé acaparando los 2 turnos a la larga, turno mañana, turno tarde. Bueno, y ahí me fui metiendo.

E: Sí, y aparte uno recién arranca y la experiencia también te va formando. No te queda otra, en la realidad es que aprendés. ¿Y te acordás la primera vez que entraste a jardín? ¿Qué diste clases por primera vez? ¿Cómo lo sentiste vos? ¿Qué hiciste?

D: Y fue hace bastante, no sé si hay tanta, sí o por ahí, una diferencia con lo que hago ahora, pero esto es a lo que voy, o sea, la teoría indica que nosotros tenemos media hora nada más de clase de jardín, de lo que es el módulo del profesor, tenés que tener como una actividad troncal, por decirlo de alguna manera, que por ahí esa actividad troncal es una sola que se va dividiendo en diferentes etapas, y después siempre te va a quedar como un resto. Depende todo de la clase, que tiene que empezar, subir y después cerrar. Los profes ya tenemos todo el tiempo esto pensado, nada más que sube y baja, entras a una sala, salís, terminamos así medio quemados. Pero me acuerdo de que eran muchas, no tenía una actividad troncal por ahí porque era muy complicado, pero sí eran muchas actividades de, ponele, 5 o 6 minutos, terminábamos haciendo 6 actividades media hora, era bastante.

E: Claro, parece que era como darles, darles, darles, darles y que no haya baches.

D: Y sí. Pero bueno, después también vas entendiendo cómo orientarlo, cómo aprovecharlos un poco más también.

E: Y en lo que fue la formación y después la práctica, ¿cómo te encontraste con lo que es el currículum? con las prácticas, ¿cómo te encontraste con las planificaciones, con el diseño, con todo lo que te bajan desde arriba? ¿Eso cómo lo tomaste?

D: De por sí, en mi caso particular, o sea, soy bastante bardo con el tema de lo que es lo burocrático, que no te pagan desde arriba, que caso particular, si, ha sido bastante bardo

con el tema de lo que es lo burocrático. Entiendo que es parte del trabajo, pero eso hasta el día de la fecha me sigue costando un montón, no por no saber hacerlo, sino por el hecho de sentir que la forma en que se te impone organizarte, porque es una cuestión organizativa que tiene que estar y yo lo hago. O sea, yo si tuviese que planificar a mi manera, yo no haría planificaciones tal cual te la piden, lo haría a mi manera, me organizaría a mí a mi manera con mi formato, con mis cosas, obviamente leyendo el currículo para saber contenidos. Hay que tener más o menos contenidos, pero eso me cuesta un montón y siento que algunas cosas, está bien, vos agarras los contenidos, ya está listo, eso está bien, con algunos problemas, pero hay muchas cosas que son muy flasheras, que no y sobre todo las cosas que piden en inspección, cuando...

E: Yo justo te iba a preguntar, esa era la siguiente pregunta, porque me pasa mucho esto de, te imponen que los chicos tienen que aprender algo, que se les tiene que enseñar algo, pero es gente que tal vez nunca piso un aula, o sea, ¿cómo llevás ese currículum a la realidad?

D: Es gente que tal vez nunca pisó un aula. Vamos a suponer que sí, piso un aula, pero lo suelo ver también con los recambios de directivos que suelen ser por ahí maestras o personas que han estado en el aula que por ahí pasa un año o menos de un año y ya se olvidaron de cómo es estar adentro de un aula y empiezan a pedir cosas que no son muy aplicables. Digamos, dinámicas, sobre todo, no tanto en mi caso porque yo soy profe, soy una profe especial, bueno, o sea, yo soy el especialista en educación musical. Por ahí con las maestras es un poco más manejable y maleable, pero así todo yo veo que a las maestras le piden un montón, o sea, hoy el día los chicos más después de pandemia han cambiado mucho, tienen otro tipo de necesidades, otro tipo de cosas y bueno las reuniones siempre con los inspectores son bastante caóticas porque vienen con ideas que son sacadas de no sé dónde y decís, sí estaría buenísimo, pero esto funciona solo en los vídeos que vos ves de YouTube para sacar alguna idea para una clase, en donde ves a un español que tiene 5 chicos adentro nada más.

E: Claro. El aula toda relinda, decorada con un montón de material, un montón de cosas, y acá con un curso de salas, en este caso de salas, de 25, 30 chicos.

D: Claro. No funciona ni a palo. Sí, sí. Entonces, medio que como una lucha entre que me cuesta organizarme con entregar la burocracia y que a veces también siento que se le da más importancia a la burocracia que otra cosa. En jardín no me pasa, pero en secundaria, por ejemplo, sí me pasa eso. Nunca nadie te va a observar una clase, pero si vos me entregaste los papelitos ya está. Pero, ahí entiendo, que es parte del trabajo... pero vení a verme, porque por ahí soy un desastre, estás quedando con la parte escrita y no con lo que ellos tienen en el aula, así que eso es algo que estamos siempre medio enojado, siempre lo he peleado.

E: Sí, ¿y hay algún contenido en específico que vos creas para nivel inicial que está ahí y es como muy fantasioso, que vos cambiarías, modificarías del currículum? para ir teniendo ejemplos, yo, por ejemplo, lo fui leyendo, vengo teniendo información de todos los profes, pero me gustaría como que nos metamos más en lo que es la práctica y en estar dentro del salón y estar en la docencia en sí. ¿Vos crees que hay algo que sacarías directamente que dicen esto es inviable? Con los chiquitos.

D: Yo supongo que en algún momento se va a volver a hacer, porque quedó pendiente antes de pandemia, pero justamente antes de pandemia se empezó a plantear el jardín la tarea, que es esto de dejarle a los chicos que elijan qué actividad quieren hacer. Entonces, vos tenés que ir con una propuesta que para él puede desglosarse de una misma actividad, como la divis en 2 o en 3, y decir, bueno, acá vamos a hacer esto, acá vamos a hacer esto y esto. ¿Sí? Lo ideal sería que sea una sola actividad que tenga sentido. No, yo voy por acá, entonces la actividad se termina aplicando más a lo que es el dibujo y no sé qué. Los otros vienen acá a hacer algo conmigo con los instrumentos y los otros tal cosa. Eso fue muy complicado, no se llegó a aplicar bien. Yo calculo que va que va a volver, pero no sé si está adaptado a lo que te digo, a las necesidades que tienen los chicos ahora, porque son muy chiquitos. Yo tengo nenes de maternal, está sala de 5, y están muy acostumbrados ahora a todo así. Todo rápido. Así nosotros pudiésemos como nos piden las inspecciones, como nos piden las cosas, tendríamos que estar haciendo 34 actividades en 30 minutos. Claro. Y eso salió bastante complicado porque a veces a mí me sirve ser inclusive hasta más sencilla, más minimalista y repetitiva para que lo poco que se pueda hacer, porque a veces en realidad, aunque se pueda hacer poco, por lo menos queda sentido. Y otro contenido complicado, que eso no habría que sacarlo porque es muy troncal también en su materia, pero es el tema de lo que es canción. O si tengo que enseñar

canción, pero también tiene que ver con otro tipo de, o sea, se conecta con otro tipo de contenidos de la de la maestra, que tiene que ver el habla, con la repetición, con la memoria y el orden. Con todo, hoy día es muy difícil enseñar una canción. Podés tener una sala maravillosa así, pero ya es como que empiezan a hacer las excepciones. Porque no se aguantan los chicos, estar 5 minutos escuchando, por más estrategia que te busques, esto de bueno, aprendamos una canción así, aunque sea de 2, cada vez se va achicando más la cantidad de versos o de cosas para aprender. Porque también es todo caótico, no te dan mucha bola en el sentido de esto, pasan los minutos y ya quieren otra cosa que se aburren. Claro. Y eso es a lo que estamos buscando en la vuelta a ver, porque eso sí es troncal, eso no lo podemos sacar, pero tienen otro tipo de necesidades, es complejo. También se replica a lo que también tienen en la casa, no digo que todos los casos sean así, pero la realidad es que los padres hoy en día mucha bola no les dan, entonces bueno querés hacer algo, toma el celular, toma esto, toma lo otro. Entonces los chicos cuando se embolan van para lo que le es natural.

E: Bueno, vos me habías contado que hace 8 años que ya sos docente, me llama la atención esto de que las necesidades de los chicos y cómo están todo el tiempo necesitando que los convoques constantemente. Vos me podrías hacer más o menos un paralelismo entre cómo fueron, cómo eran las actitudes o cómo fue el trabajo con los chicos de antes y con los de ahora, por ejemplo, si te acordás.

D: Sí, creo que básicamente lo que cambió fueron 2 cosas. Una es la que estábamos hablando de esto del tema de la de la atención, no sé qué pasó en las infancias, pero específicamente de los padres. Una podría llegar a conclusión de que los papás hacen 7, 8, 6 años, 5, le dan más bola a los pibes. Y eso también lleva a una cuestión también de respeto, de límites, de entender de que bueno, si estamos haciendo esto y yo te estoy dando el espacio para hacer esto, más o menos tenemos que cumplir. Ahora, en este momento estoy llegando también a la conclusión, es una opinión que también puede ser de que los niños sean tan demandantes, porque como no les dan ni bolilla en la casa, entonces la atención que no puedan requerir adentro de la casa por ahí la necesitan explayar o descargar de alguna manera en el jardín. Entonces, quieren porque saben que vos estás para darlo. Claro. Pero básicamente es eso y bueno el respeto y la escucha. Eso cambió muchísimo. Como que se diluyó esta cosa de yo ser la autoridad y estar ahí, pero se diluye esto de que bueno, vos sos un niño, yo soy un adulto, se supone que yo soy el

que tengo que estar ahí y más o menos comandar la situación. En algunos momentos yo desaparezco porque si la actividad está bien hecha, está buena, yo puedo ser parte de la actividad y ser un par con ellos, no importa la edad, no importa nada, pero se les diluye eso, como que no, no, es muy complicado el tema de la de la escucha, es como si no se entendiese que están ahí también, además de para jugar, para aprender.

E: Claro. Bueno, ahora te voy a pedir que me cuentes un poco sobre tu rutina. Por ejemplo, contame cómo es un día de trabajo, cómo llevas una clase, cómo arrancan tus clases, qué actividades solés hacer. Si podés ser bien específico, por ejemplo, con no sé, hago tal actividad para trabajar tal y tal cosa en los chicos o para que desarrollen tal y tal cosa. O sea, si me podés ir contando un poco de eso, mejor, porque es justo ahí a donde yo quiero ir, así que te dejo el espacio para que me cuentes.

D: A mí lo que me parece más importante hoy en día, por lo que observo que te decía, de lo que se puede hacer y de lo que no, y también por otra cosa que es observo que pasó después de la pandemia, que todo ese año han quedado plasmados, han quedado achanchados en la casa. Pero me doy cuenta de que los veo correr y no saben correr, pero no del saber correr y decir no que bien corren eso, no, sino que te das cuenta de que son movimientos como toscos, como duros, porque además de lo que pasó en pandemia que estuvieron mucho tiempo y que tampoco evidentemente los padres lo sacan a jugar a la plaza, a correr y esas cosas, les falta yo veo mucha diferencia de lo que es la actividad física, lo motriz. Entonces, yo mis clases últimamente, las estoy orientando mucho a eso, mucho a lo que es motriz. Entonces, eso deriva automáticamente en lo que es el ritmo porque veo que falta mucha simetría, mucha cosa en lo mecánico que no está. Lo rítmico tiene que ver con algo que es completamente intuitivo. Eso lo tenemos grabado fuera nuestra genética, porque si hablo de manera antropológica, lo primero que surge en el ser humano es la cuestión rítmica. Si bien había instrumentos muy simples donde se hacían melodía con hueso y con una flauta y eso, pero no estaba el concepto de lo que es canción o melodía, era por una cuestión de comunicación. Y eso estaba subyugado directamente por lo que es rítmico. O sea, el ritmo es lo primero que aparece, naturalmente marcas negras en tiempo de 1, en compás de 4 cuartos. Eso es algo que es natural te digo y eso se está perdiendo un montón por esto que te digo. Aquí hay una motricidad que no funciona como debería funcionar. Entonces, la clase siempre empezamos con un saludo, con una canción de bienvenida, que es como en mi caso una chacarera que todo el tiempo

la estoy modificando, ya es más que el saludo, más el ejercicio de entrar en movimiento y en calor, que dura más o menos 5, 7 minutos ponele, en donde vamos trabajando con todas las partes del cuerpo, de manera rítmica o de repetición también que hago yo, cosas que les digo, para que hagan los chicos y eso. No sé, y sobre todo funciona más en maternal porque también vamos descubriendo como la parte del cuerpo, la cabeza, hacer ritmo con la cabeza, con los cachetes, con la lengua, con los dientes, con la pera, con el cuello, con todo eso, ¿viste? Que se vayan a amigando con su cuerpo, que les empieza a salir esta cosa de que, si yo estoy haciendo así, no digo nada, ya ves a uno que se está moviendo así. Yo lo veo, digo, ah, el tipo está moviendo la cabeza a tiempo, a ritmo de lo que yo estoy haciendo. Trato de enseñar canciones, sí, obviamente, pero, como te digo, muy cortita, muy breve, porque, bueno, no sé si ya hoy en día mi rol es desarrollar la memoria, en este sentido, de palabras del verbo, pero sí mucho instrumento, tengo una caja con claves, con triángulos, con pandereta, trabajamos mucho. Entonces, arrancamos con la chacarera, nos saludamos, entramos un calor con eso, todas las partes del cuerpo aflojamos. Ahí vendría como una actividad como más troncal, más la más importante, entre comillas, en donde generalmente está llevado esto del del ritmo, por ahí no sé, puedo poner una base de batería en la tele en caso de tener o en un equipito, tener un recurso de instrumento, vamos haciendo cosas de coordinación. Otro día llevo un tambor o un set de batería, los hago pasar, ellos tocan, y voy viendo a medida que va pasando el tiempo de que tienen más autonomía en la parte de la técnica mecánica corporal, que lo hacen solos. O sea, llegamos al punto de que, por ahí, no te digo, sala del 5, sino ya más chiquito que es más complicado, en donde los niños capaz que hasta improvisan, pueden seguir solos un ritmo sin que yo les diga nada. Después también trabajamos la parte verbal y de palabras, pero también hasta lo llevo a lo rítmico, por ahí combinándolo un poco con el cuerpo y eso. Después si hay actividades, mejor dicho, contenidos que vamos viendo durante el año, que tiene que ver con los sonidos del entorno cotidiano, con los de la naturaleza, con fuentes sonoras, entender qué son instrumentos de cuerda, de viento, pero bueno, esas son cosas más puntuales que van pasando durante el año porque es lo que yo quiero el currículo. Digamos, el grueso que está durante todo el año siempre, en mi caso, es la parte rítmica, también aplicada a diferentes géneros. Por ahí toca ver géneros musicales, bueno, estamos viendo folclore, o estamos viendo rock, estamos viendo esto, lo otro, y siempre lo laburamos por ahí. Pero a grandes rasgos, saludo, mucho ritmo, pues una actividad principal de ritmo o verbal, melódica, pero también tiene mucho ritmo de fondo, y después los últimos 5 minutos a bajar, y ahí, bueno, yo particularmente hago

generalmente yoga o un poco de hacer respiración y eso, y ya. Pero siempre muy conectado con el cuerpo, así es como lo llevo yo, siempre conectado con el cuerpo.

E: ¿Y notaste que con el paso de las clases y todo el entrenamiento los chicos empezaron a desarrollar otro tipo de habilidades? Por ejemplo, no sé, ¿focos atencionales más largos, cierta coordinación, algún otro tipo?

D: Coordinación, sí, eso sí, eso se ve, por eso lo sostengo el tiempo. Yo esto que te decía calculo que, en algún momento, en algún año futuro, tendría que cambiar la dinámica. Esto es así, o sea, cada 2, 3 años más o menos no tiene que cambiar la dinámica. Pero ahora lo vengo sosteniendo porque sí veo un desarrollo. Como yo tengo las 4 salas, entonces los agarro de maternal, me llegan a sala de 5 y veo una diferencia notoria. O sea, me ha pasado de ir a otras escuelas, a hacer suplencia, y claro, yo estoy acostumbrado a mi dinámica y veo que no responden de la misma manera, pero por estar acostumbrado a otro tipo de clases, o ponerle en secundaria o primaria, que ahí es más esporádico capaz que un año tiene música, dos años no, lo vuelven a tener y está complicado. A mí me sirven mucho cuando los tengo 2 años, por ejemplo, porque ya los acostumbro a mi manera y al otro año ya responden al toque, porque a mí me parece que es importante y me interesa a mí también para que desarrollen.

E: Y con los peques te pasó capaz algún caso que vos decís fua, porque, por ejemplo, no sé, algún nene que era no verbal y de la nada después de las clases de música o cuando la seño empezaba a tararear empezaba a esbozar algún sonido.

D: Sí, me mandan, me reenvían mensajes por él, que mandan los padres y o me mandan un video y está y el niño, la niña cantando, tocando la guitarra, imitándome o por ahí una mamá me dice qué canción es la que la conocían, porque me tiene loco porque la pasa estará llegando, porque no sé qué. Sí, se llevan mucho de eso. 1 no es consciente del impacto que tiene, pero lo tiene. Ahora tengo un niño maternal, tiene 2 años, que además naturalmente tiene una capacidad impresionante para lo rítmico, la traducción. Hace 2 años si haces él solo cosas rítmicas que son muy precisas y complejas, obviamente ni hablar si yo lo oriento, ¿no? Que le doy para que para que me invite o para que responda. Es un caso muy particular, pero bueno, en sí, él manda videos, él está tocando, y le sube él, así como puede, y cantando las canciones que hacemos en clase, digo que sea siempre

así, pero hay impacto en ese sentido. Que yo calculo que debe ayudar a esto que decís vos, Yo calculo que debe ayudar a esto que decís vos, lograr el desarrollo mecánico, físico, si igual habla, habla lo melódico. La estrategia de aprendizaje también es todo por exploración, en lo que es jardín.

E: ¿Y cómo haces con los instrumentos? Por ejemplo, tocan todos al mismo tiempo, primero 3, después otros 3. ¿Cómo te manejas para que no sea tan caótico?

D: Y depende, porque ahí es lo que me preguntabas de lo que hacemos en clase. A principio de año, generalmente, por la cuestión de lo que es exploración sonora y eso, es fundamental hacerlo a principio de año para que ellos se vayan acostumbrando. O sea, eso sería como una actividad troncal. La exploración sonora no tiene que durar solo un mes, habría que hacerlo a principio de año para que entiendan cómo son las texturas, es que esto es madera, que esto es metal, que esto es viento, que esto es cuerda.

E: Ahí sí es caótico, obviamente, porque es una exploración. Me imagino.

D: Pero después de la exploración igual siempre puede haber alguna actividad, algún cuento sonoro, por ejemplo, es una buena actividad para exploración sonora cuando tocan todos juntos pero segmentado, es decir, bueno, yo voy hablando y ahora es el ruido de la lluvia y se toca tal instrumento. Cada uno hace más o menos como puede el ruido de la lluvia con el instrumento que le tocó, de hacer una manera de organizar un poco el quilombo sonoro para que quede, por lo menos, puesto en un lugar a donde yo quiero y que no sea todo caótico. Después también, si me pinta y veo que lo necesitan, bueno, vamos a hacer lío, hacemos lío todos juntos, es un lío, pero también es una situación de descarga, porque también música es una asignatura de descarga, el simple hecho de ser artístico y es un espacio para que se puedan expresar. Entonces, también negocio en eso, cuando necesitan descargarse, a veces los dejo que se descarguen, pero dentro de una actividad organizada como para que no sea tanto ruido y tenga un sentido también. Y a veces no, a veces es, bueno, acá nos ponemos serios, vamos a hacer una canción, aprendemos el ritmo de la canción y tocamos cuando hay que tocar y cantamos cuando hay que cantar. Más o menos ya para abril, mayo, por ejemplo, junio por ahí, y capaz que sí, ya tienen la capacidad para saber cuándo hay que tocar y cuándo hay que cantar. Una estrategia muy fácil es una canción que tenga una rítmica que a ellos les permita cantarlo

con el instrumento. Por ejemplo, no sé si el feliz cumpleaños porque es muy básico, pero para que te des una idea. O sea, estoy cantando feliz cumpleaños con el ritmo. Entonces es una forma fácil de que ellos puedan tocar y cantar porque lo único que hace el cerebro es sacarlo por la boca y lo mismo sacarlo por las manos.

E: Sí, claro. Y respecto a bueno, hay algo que también vengo preguntando mucho, que es respecto al arte en sí dentro de la escuela, bueno, en este caso a la materia particular de educación musical. ¿Vos sentís que se le da la importancia que tendría que darse?

D: No, no, no. A rasgos generales, depende en qué escuela, sobre todo si son privadas, hay escuelas del estado que están muy equipadas, tienen una buena inversión de infraestructura en estas cuestiones. Creo que hay un mal concepto de lo que es escuela del estado en ese sentido, porque realmente a veces el dinero se aplica y se pone en cosas que vos decís ¡Bien hecho! Y después vas a una privada y capaz no corren un mango. Porque creo que la importancia de la materia también es para mis otros compañeros y maestras y eso, ¿no? También eso es importante. Si no te ponen un pizarrón decente, es la importancia que le estás dando directamente a lo que es la educación en general. Ahí ya partimos de esa base. Pero realmente hay escuelas privadas en las que estoy en donde no tengo instrumentos. Si los tengo que llevar yo, me tengo que encargar yo. Ya desde ese lugar, ya es un punto de partida negativo para la importancia que se le está dando. Si tengo que pedir un equipo, si no hay un equipo que también hoy en día hay que incorporar las TIC. Y sí. Hay que tener acceso a otro tipo de tecnología, que tampoco estoy planteando nada estratosférico, simplemente tener un equipo de música, porque hay muchas cosas que se pueden hacer. Yo trabajo mucho con audio de manera audiovisual. Después, sí, hay escuelas que te invierten un poquito más, que tenés tu espacio y eso, y que, por ahí en alguna reunión, en alguna plenaria te dicen no, sí, porque la música, esto y el otro. Pero, después, no sé, a mí me deja la sensación como que igual queda muy relegado el espacio de lo que es la materia. De hecho, música es la primera en recortarse cuando hay que sacar que sacar horas. De hecho, este año perdí 4 módulos en secundaria, o sea, tuvieron que hacer recorte y bueno, eso. Pero a veces pasan cosas, como te digo, a mí me queda como sensación general como que igual no le dan, así como importancia.

E: ¿Tuviste alguna vez o tenés algún chico con discapacidad en el salón? ¿Con proyecto de inclusión?

D: Porque ahora sí, están los proyectos de inclusión y todo eso, está todo muy roturado, hay mucha terminología ahora. Por ahí, antes sí existían esas cosas, pero no había tanto conocimiento, o no era tan común o normal.

E: Ahí está. Justo te iba a preguntar, ¿Y cómo trabajas esas ciertas dificultades? Porque imagino que como todos son diferentes dentro del salón, también tenés formas diferentes de trabajar con cada chico.

D: Eso es una buena pregunta porque también es parte de la fantasía de los directivos y de los de inspección cuando vienen esas cosas, de qué... y no, y fijate otra estrategia, otra estrategia. He tenido salas hiper conflictivas, y yo digo, bueno, voy 3 veces a la semana, me vuelvo loco, pero bueno, no me quiero imaginar la maestra que está todo el día, es un lío... por ahí simplemente tiene, no sé, hiperactividad, por ende, es decir, o que tiene simplemente problemas de conducta y nada más. Entonces, hay mucho de esto de fijate y fijate, y llega un punto que no podés, llega un punto que te excede como persona, como profesional, ya no hay herramientas porque no hay tampoco un trabajo desde casa que acompaña. Inclusive así, aunque haya un trabajo desde casa que acompañe, nada, es lo que le tomo al chico, es la etapa que está transcurriendo y ellos siento que la escuela no acompaña. Y eso lo veo en general en todas las escuelas, ahí te puedo decir claramente, es mi experiencia, el 100% de la escuela no te acompaña con lo que está pasando realmente de ahí. Entonces, piden mucho esto de bueno vos fijate y tenés 4 chicos con inclusión, sumado a todo lo demás.

E: ¿Y las escuelas te dieron alguna capacitación o algo de eso, como para trabajar ciertos aspectos con chicos que tienen alguna dificultad?

D: En la escuela que voy tres veces por semana dan capacitaciones, 3, 4 por año ponele algunas, pero no sé si específicamente para trabajar eso. Lo que pasa es que hay algo que también falla, que las capacitaciones generalmente son siempre para maestros. Por ahí algunas son más como generales, pero para lo que es música no hay. En plenaria siempre son un embole porque está todo siempre el 95% orientado a las maestras y que el 5% restante nos sirve a nosotros nada más para saber qué van a hacer las maestras y cuáles son las fechas importantes y nada más. Ahí está la importancia que se le da entonces. Y

ahí te digo a nivel general de cualquier asignatura, ya sea educación física, música o de cualquier asignatura social, pero en las plenarias hablan de cosas, hacen balance, ¿no? pero para nosotros es como que nunca nada. Nosotros siempre nos manejamos más por nuestra cuenta así que, el tema de la división de las actividades es muy complicado, pero lo que yo digo, como te decía, es que la parte rítmica es clave y fundamental. Entonces, tenemos línea con inclusión, sea el motivo cual sea, ya sea alguna patología o simplemente algún tipo de discapacidad física o alguna limitación motriz o algo, el ritmo siempre es calco. No habla, no habla, como que no se puede ir a algo que es muy complejo, decir bueno, no te voy a forzar a hablar, pues por ahí no podés, estrictamente no podés, o no estás en el momento para. Pero lo que es rítmico al ser intuitivo está, en algún lado, en algún lado lo tienen. Si él está moviendo el pie así, ya está, está moviendo el pie casi a tiempo de lo que yo estoy haciendo. Entonces, por eso medio como que me casé con el tema de lo rítmico, porque es a lo que primero el cuerpo responde. Entonces ahí sí no te voy a evaluar en función de lo que a mí me gustaría, sino que te voy a evaluar en función de lo que podés. Y eso ya me alcanza y me sobra. El tema del dibujo también, vos lo ves, yo voy viendo cómo pinta, cómo dibuja mientras estoy haciendo algo, están escuchando alguna música en específico. Y a mí ya me alcanza a ver que ese niño de repente sin querer está moviendo la mano al ritmo. Y eso otra vez un montón. No hace falta que en ese momento esté repitiendo una canción de memoria; con ese tipo de casos yo más o menos voy por ese lado porque es, creo yo, lo que más le va a ayudar y sin forzar a que tenga que hacer algo.

E: Claro, eso lo entiendo. Bueno, las últimas 2 preguntas y ya te dejo libre. Veo que tuviste un recorrido re largo, por lo que me has contado, con un montón de experiencias diferentes y también te reinventaste un montón. ¿Tenés como algo significativo que te haya marcado, que vos sentís que desde que arrancaste hasta ahora te llevás? ¿Como algo que te hiciste en el camino, por así decirlo?

D: Sí, calculo que creo que todos los profes tienen como armado a la larga. Si tenés vocación y sos creativo y atento a lo que está pasando, con el tiempo te armas tu mochila imaginaria, es como tu kit básico de cositas. Tus recursos. Puedes ir a cualquier lado nuevo, ¿no? Con una suplencia, empezás de 0 y sabés que vas a poder dar una buena clase indistintamente a cómo sea el curso. Obviamente sacando un caso extremísimo ante un curso caótico. Hiper mega conflictivo y caótico. Pero vos sabés que, dentro de un rango,

tirando para este lado y por este lado vas a poder dar una buena clase, que eso sí sabes que no me pasaba antes, como que había inseguridad. O sea, yo hoy en día tomo la suplencia y estoy tranquila, tranquila porque sé que resuelvo. Aunque no los conozco, los voy a resolver de alguna manera y vamos a hacer algo que va a estar que relativamente bien. Algo que me pasaba es esto de entender de que tenía ese sistema armado porque de repente caía en un curso nuevo o empezaba un año nuevo con horas que tomaba o lo que sea, y de repente los chicos aplauden, terminan actividad, aplauden y eso es re flashero porque vos decís, hey, o sea, para mí era algo re sencillo, algo básico y a ellos les vuelva la cabeza porque están trabajando la música desde otro lugar. Capaz que eso me pasa más con primario que con secundaria. Y eso está buenísimo porque entendés de que tu sistema es así como simple, concreto, respeta la progresión de lo que tiene que ser una clase con una actividad troncal que arranca, sube y termina y tenés un producto cerradito. Funciona.

E: ¿Qué consejo le darías a los estudiantes de la carrera? Que están comenzando y que, bueno, tienen que ver para dónde tiran.

D: Que tengan mucha paciencia. Esta es una carrera que tiene mucha salida porque por una razón nunca se terminan recibiendo. Entonces, los que titularizan son muy pocos. En lo que es un rango normal, entre comillas, muchos tardan entre 7 años que dura la carrera, pero muy pocos se reciben hasta 7 años, porque es meterle duro y parejo, más la vida aparte, ¿no? Que tengan mucha paciencia, mucha paciencia, y que definan cuál es el rol que quieren cumplir... en el sentido, yo no sabía lo que me esperaba, pero yo siempre tuve un rol como servicial. La docencia para mí es un servicio. Vos estás ahí y vos tenés que estar ahí y tenés que estar bien, en lo posible, dejando las cosas fuera de la escuela porque vos vas a funcionar como un núcleo conector entre muchas situaciones particulares, diferentes. Si no estás preparado para dar ese servicio para vos, córrete de lado y tratar de escuchar y ayudar a los demás, no siga docencia, porque es muy complicado. Es una carrera muy linda, es difícil, pero es una carrera muy linda y si te gusta eso de conectar y te gusta eso de dar y ver productos, así como finalizados, terminados, es una sensación muy muy bonita porque también es algo que es medio mágico, ¿viste? No quiero quedar medio, así como... pero tiene algo místico, es medio de realización también, de decir, bueno, funcionó. También de realización... no está mal sentirse realizado, pero hay que tener cuidado porque es un arma de doble filo, porque no vas a vos satisfacerte en cuestión de, no, mirá lo que hice, sino como, bueno, vos vas a

ayudar a través de la música. Sería como una especie de musicoterapia sin lo que es la musicoterapia en sí, ¿no? En ese momento de terapia y sacándole lo místico del medio realmente pasan cosas en donde tiene que ver con lo que te decía, lo antropológico, ¿no? Esta cosa de todos sentados alrededor de un fuego y entrar en trance. Muy esa cosa como chamánica, muy esa cosa así, en donde acá empiezan a surgir las cosas, todo se empieza a conectar, todo empieza a fluir, es como que hay algo aún invisible que empieza a conectar una persona con la otra y empieza a salir. Así como lo veo yo, como lo siento yo, si te gusta eso y te gusta cumplir ese rol y sentís que lo vas a poder cumplir, mándale nomás, pero sí mucha paciencia y mucha muchísima tolerancia. Eso es lo que hay que tener, tolerancia y empatía. Si no hay tolerancia y empatía, es muy complejo.

E: Bueno, estuvo genial la entrevista. La verdad que me diste un montón de info, te agradezco un montón. No sé si tenés algo más que me quieras contar o algo que se te venga a la cabeza, pero nada, sino ya te dejo tranquilo.

D: Si venís así investigando y eso, métete en el mundillo de lo que es la parte rítmica y eso. Yo creo que música deberían tener todas las maestras de jardín, deberían hacer como un anexo a su carrera, como si fuese un cursito, y ¿por qué no también psicopedagogas y eso? Porque la parte rítmica es fundamental y te da como resultado que son increíbles, te da respuestas que de otro lugar no lo tenés. No lo vas a conseguir. Y te sorprende porque decís, no porque sea música, sino porque realmente es la parte del hemisferio derecho del cerebro que tiene que ver con la creatividad y la parte del hemisferio izquierdo del cerebro que tiene que ver con la matemática y la lógica. Básicamente la música es esa, ritmo melodía, es matemática y la parte creativa. Entonces, cuando vos entendés la música, es intuitivamente desde el lado, estás trabajando los 2 hemisferios del cerebro, por eso da tanto resultado. Eso hace mucha diferencia entre otras disciplinas científicas.

E: ¡Es súper interesante! Muchas gracias... ahora sí te dejo tranquilo. Y bueno, nada, cualquier cosa, si conocés a otro docente que tenga ganas estamos en contacto.

C) Entrevista a docente 3.

E: La idea es que vos me cuentes un poco de tu práctica, es el espacio para que vos me cuentes todos los detalles que quieras, no sé, por ejemplo, cómo son las clases, yo te voy preguntando, así que es más que nada eso, no es nada fuera de lo común, porque quiero conocerte a vos y conocer cómo trabajas, así que para arrancar si querés presentarte, contame sobre vos, cómo arrancaste estudiando esta carrera, sobre tu trayecto.

D: Bueno, mi nombre es... Doy clases hace ya 7 años. En realidad, estaba estudiando porque yo quería ser concertista, pero una amiga me dio la posibilidad de entrar como una suplencia y yo siempre veo como la docencia en mí. Y nada, bueno, ese fue como el camino al que yo llegué a la docencia, por una suplencia que me dio una compañía, una amiga, compañera, que también estaba estudiando conmigo.

E: ¿Y vos estabas estudiando para ser concertista? ¿O cómo era?

D: Yo estaba estudiando en realidad, cuando estás en música en conservatorio tenés 3 carreras posibles. Yo estaba haciendo la de educación musical y la de instrumento porque compartía materias en común y sí, quería ser concertista, pero la docencia es trabajadora. Así que bueno, por ese lado yo estaba haciendo las 2, por eso viste, también me fue más fácil ingresar en la docencia.

E: Claro. Así que ahí directamente arrancaste y la terminaste y te quedaste en docencia. ¿Y ahora en dónde estás trabajando ahora?

D: Antes trabajaba en Villa Dominico. Ahora estoy trabajando nada más que en una primaria. Yo arranqué la suplencia en primaria, una cortita y enseguida en ese mismo colegio agarré como titular en nivel inicial. Y en nivel inicial ejercí muchos, bueno casi todos los años, el año pasado recién dije bueno, cambio. Porque ya está, como que me sentía muy exigida, ¿viste? Es que vivir inicial es cuerpo, el cuerpo puro. Y bueno, primaria te da como el poder sentarte de vez en cuando o usar el pizarrón, ¿viste? Que trabajen también en grupo, no estar todo el tiempo armando grupos para observar qué hacen, sino darles un poco más de libertad. Y bueno, ahora en este momento me siento más cómoda en primaria.

E: ¿Y cómo fue tu experiencia en nivel inicial? Si me querés contar cómo fueron los primeros años, cómo te sentiste cuando arrancaste.

D: El primer año fue loquísimo porque, nada, en práctica y en didáctica depende mucho del profesor que vos tengas. Yo tuve una maestra que enseñaba que cuando entraras a una sala iban a ser niños perfectos y cuando entras a una sala te das cuenta claramente que eso no es así. Que nada, que son chicos que están explorando, que están mucho tiempo también encerrados en un espacio. Y que bueno, yo uso mis clases para que ellos tengan también una descarga corporal, para que ellos puedan crear. Si bien inicial es, el nivel inicial es un lugar más de juego, más libre, tiene bastantes reglas también, ¿no? Como la sillita, la mesita... claro, ciertas cosas de rutina capaz. Mis aulas nunca tenían, ni mesas ni sillas. Usábamos el piso por el hecho de que sugería que corran, que exploren y la utilización de instrumentos, ¿viste? Que exploren a través de su cuerpo, exploren la música. Y como un lugar así, un poco más libre, ¿no? Presentar instrumentos, presentar materiales sonoros.

E: Claro. ¿Vos sentís que te faltó esta parte práctica en todo lo que fue tu capacitación, en todo tu trayecto estudiando? Como que no se asemejaba a la realidad de lo que era estar en el salón. ¿Tuviste las materias prácticas?

D: Claro. Todavía no cuando había empezado. Fue todo de golpe. Viste, no sé, prepararte bien algún video de alguna maestra, pero esas maestras capaz viven en otros países y tienen 5 y entras a un aula a una sala de nenes de 3 que son 20.

E: Claro... ¿Y cómo empezaste a planificar las clases ahí cuando recién estabas empezando?

D: ¿Cómo las planificaba? Y bueno, como recién empezaba, tenía esto de que es muy importante generar los hábitos, así que siempre estaba la canción del saludo. Pero al principio tenía como actividades un poco más quietas, más estáticas, más como de cantar una canción y después fueron cambiando. Cambiando mucho mi planificación. Y ya después a lo último, sí era bueno, siempre el saludo. Siempre alguna canción o alguna actividad en la que ellos se moviesen, se apropiasen del espacio. Después, bueno, una

actividad propiamente dicha en la que veíamos el contenido y después, bueno, dependiendo del contenido y cómo quedaban, tenés que conocer al curso. Hay salas que tenés que bajarlas, hay salas que tenés que subirlas. Eso también era algo que a mí me generaba como agotamiento, ¿viste? porque en realidad tenés que acomodarte a ellos.

E: Claro. ¿Y cómo te llevás con esto del currículum? ¿Cómo te apropiaste del currículum, de los contenidos que tenías que dar? Cómo los trabajaste adentro del aula, tuviste que modificar alguno o cómo lo llevás. Porque, por ejemplo, otra docente me comentó que ya no tiene ningún problema para planificar y otra me comentó que solía desviarse un poco dependiendo cómo eran los chicos. ¿Vos cómo lo solés trabajar?

D: En realidad, bueno, al principio sí me costaba planificar porque vos tenés los contenidos y tenés que ver la forma en que los querés dar, ¿viste? Pero bueno, hoy ya hoy por hoy ya no me generan un problema porque ya, por ejemplo, en base a algunas planificaciones en canciones que ya conozco, que sé que son ricas en el sentido en que las podamos desmenuzar y ver muchos contenidos musicales. Algo que sí me cuesta es que en la mayoría de los lugares hay música, pero no hay nada de música. Entonces no tenés ni siquiera claves para tocar. Y es difícil hacer música sin instrumentos, sin nada. Pero bueno, viste eso, al principio era algo que me enojaba, después fue algo que dije bueno, la cosa es así, entonces con lo que hay lo fui adaptando, usamos lápices, usamos cartucheras, con las cosas que ellos tienen buscamos sonoridades o les digo de hacer algún instrumento también en ellos y, pero sí al principio sí me gustó planificar.

E: Y en lo que fue a nivel inicial, ¿Fue también en esa escuela? ¿Hiciste todos los años ahí o tuviste otra?

D: En nivel inicial tuve como 7 jardines.

E: Y en base a todo esto que venís trabajando, o sea que pasaste por un montón de jardines y conociste un montón de modalidades diferentes, ¿Vos qué lugar consideras que le dan a la educación musical, tanto desde la escuela como desde el currículum? Más que nada también a las artes en general, ¿no? Porque viste que no todos los jardines tienen alguna materia artística.

D: Sinceramente... Hay que acomodarse y hay que pelearla mucho porque por lo menos desde el lado de música, vos sos la que hace los actos. O en colegios o jardines religiosos, sos la que enseña las canciones de catequesis, ¿viste? Así que es como que sí, te hacen sentir que tenés que llenar esos huecos. Y bueno tenés que demostrarles que en realidad la música no es eso, no son los actos. Uno puede acompañar para cantar las misas y todo eso, pero yo como docente de música tengo muchos contenidos para enseñar y también de que muchas veces las directoras no tienen demasiada idea de lo que es enseñar música o te hacen viste... como que quieren hacer algo gigante que después ellas mismas se dan cuenta que no sucede porque no están los recursos. O muchas también que, por ejemplo, te exigen como le exigen a la maestra de grado, pero la maestra de grado tiene un solo grado y vos tenés 20. De esos lugares me fui, porque es complejo.

E: Sí... entiendo. Y tuviste también alguna experiencia entre estos jardines donde vos sintieras que le daban a la educación musical el mismo lugar y respeto que, por ejemplo, a cualquier otra área, no sé, naturales, sociales, ¿Tuviste alguna de esas experiencias buenas donde no fue solamente como para rellenar?

D: Sí, hubo un jardín, uno de los jardines que sí la directora era genial. El aula tenía un montón de instrumentos musicales. Las horas de música eran para música, los actos por ahí yo tenía que pasar música, pero se encargaban las maestras que hacían talleres y me permitían usar todo el espacio que quería, viste, crear conmigo. Eso es muy lindo cuando sentís que van con vos y te dejan ser, ¿viste?

E: ¿Y qué lugar ocupa también la educación musical en los chicos para vos? ¿Por qué es importante desde ese lado también, trabajarlo desde la escuela?

D: Y para mí es fundamental, es fundamental que tengan música, que tengan conocimiento de música. Más que nada porque la música te hace trabajar mucho el cerebro y ellos lo disfrutan. Disfrutan mucho, crean mucho, se sienten libres para crear. Y también porque fuera de lo que es el aula de música, ellos escuchan música que yo considero que es dañina. Entonces mostrarles otras cosas, que ellos elijan también otras cosas y que tengan el conocimiento de que existe otra música, para mí es un poco valiosa... porque varios te piden canciones. Te piden canciones afuera de la edad de ellos, me piden canciones también no sé, por ejemplo, les muestro los Beatles, les muestro los

Rolling, se enriquece más y eligen escuchar esa música después, por lo menos conmigo. Después vienen y dicen, mi papá al final escuchaba esta canción y se ponían a escuchar y es lindo eso. Genera como cierta conexión.

E: Y hasta este último año, que bueno, ahora estás en primaria, pero el último año que estuviste en nivel inicial ¿Me podrías contar cómo es planificar una clase y cómo es llevarla? Por ejemplo, ¿Cómo arrancas? No sé, mañana damos tal y tal tema. Bueno, ¿Cómo arrancaste a planificarlo y después dentro del aula cómo lo llevas a cabo? ¿O alguna rutina que tengas? como para meterme más dentro de la práctica.

D: Bueno, mirá, antes buscaba por contenido y después objetos. Así planificaba mis clases. Planificaba con objetos, he planificado, no sé, con barquitos de papel y el agua y con eso trabajábamos, la velocidad. Bueno, hemos trabajado con caballitos que eran palos, que ellos manejan también la velocidad. Sí, muy corporales, de mucho movimiento. Y cada vez más iba incrementando el momento de lo que era la escucha también, ¿no? Porque es importante también para ellos. Entonces por ahí, bueno, no sé, una planificación, adentro del aula nos saludamos con una canción que yo tengo de un títere. Ellos siempre esperan el títere y lo lindo de eso es que muchos dirán que está bueno usar muchas canciones, pero para mí está bueno usar una sola, porque se la apropian. Y se la apropian y le puedes ir agregando cosas a eso. Como que, por ejemplo, tenemos el canguro, entonces ellos saltan en el momento en que aparece el canguro, pero en otro momento les ofrezco maracas, entonces en vez de saltar percuten con la maraca marcando el pulso, o, por ejemplo, no sé, haciendo como que saludan despacito, suavcito, o saludan más fuerte o moviéndose, siempre usando la misma canción. entonces ellos ya la cantan. Hasta en sala de tres, obviamente a su manera, pero bueno, conocen la melodía, ¿viste? Por eso a mí me gustaba usar una sola canción.

E: ¿Cómo?

D: A ver, ya yo no me acuerdo cómo se llamaban las canciones... pero no sé, “Pequeño pez” o “Tiempo de sol” y tenían que mover el cuerpo, o alguna canción que hayamos estado trabajando y que ya terminamos de trabajar y se puede bailar o les agrego algo para usar. Después, bueno, sí, la actividad, que podía hacer esto que te decía de las telas,

o también, por ejemplo, algo que uso, que usaba mucho, que me di cuenta de que es súper útil en jardín, las imágenes. Entonces, las imágenes siempre.

E: ¡Ah! ¿Cómo si fuesen pictograma serían?

D: Caro, sí.

E: Y qué habilidades sentís que fueron desarrollando los chicos, más que nada en eso me quiero ir metiendo, porque, por ejemplo, yo de todo lo que es educación musical no conozco, no sé, por ejemplo, cómo enseñás el ritmo o los tiempos, cómo enseñás a que aprendan a tocar instrumentos de percusión y todo eso. Entonces, desde ese lado, ¿cómo vos trabajas esas habilidades? ¿Cómo serían tus objetivos con ellos?

D: Bueno, por ejemplo, para trabajar el ritmo, yo no les hablo propiamente el ritmo porque son muy chiquitos, que, si quieren con primaria, sí uso canciones o uso pandereta, voy marcando y ellos van caminando, o canciones que nosotros estemos cantando, instrumentos de la pequeña percusión y empiezan ellos. Al principio sitio libre, súper libre. Cuando son más grandes los empiezo a grabar para que nos empecemos a escuchar y ellos mismos escuchan sus producciones y en base a eso ellos mismos son sus propios críticos. Y te dicen “tendríamos que arreglar esto, podríamos hacer esto... estamos tocando muy fuerte, estamos tocando fuera de tiempo, la canción va por acá” y son tan maravillosos que ellos llegan a esas conclusiones. Ellos mismos llegaban a las conclusiones a las que yo quería que lleguen. Después, bueno, instrumentos, lo que uso mucho es una caja misteriosa, por ejemplo, y voy sacando instrumentos y les voy preguntando, qué material tienen, porque no son iguales el metal que la madera. Las sonoridades que escuchan eso de cada cosa que yo estoy tocando. Les pregunto, por ejemplo, no sé si tengo unos Toc Toc... los puedo sacudir, entonces ya ellos me dicen... o pregunto ¿Cómo podría hacer para que esto suene? Tenés que golpearlos seño... Ahí les muestro, les muestro que si toco muy fuerte me puedo golpear un dedo, por ejemplo, y después se los paso para que ellos exploren. Y después cuando ellos terminaron de explorar todos esos instrumentos, simplemente, no sé, a veces un día agarro la caja y les digo, bueno, chicos, vamos a usar instrumentos, solamente vamos a usar claves, güeros y cajas chinas. Hay de todo ahí adentro. Y ahí yo también veo cuánto ellos adquirieron de

eso, ¿viste? Usamos juegos de escucha, juegos de que se tapan los ojos y van escuchando y tienen que buscar ese sonido. Bueno esas cosas.

E: ¿Y notaste cierto desarrollo en habilidades que después capaz ayudaron para otras áreas? Por ejemplo, con todo esto que vos me contás trabajan los focos atencionales, trabajan la ansiedad, la frustración, notaste capaz o algún caso particular de un nene que vos veías que había arrancado más o menos ahí y de la nada desarrolló un montón y le sirve para después trabajar con la seño. ¿Viste avances también en todo eso?

D: Sí, sí, sí, hemos trabajado con la seño con eso.

E: ¿Cómo trabajan juntas?

D: Por ejemplo, no sé, en esto de la motricidad, ¿no? De poder agarrar, entonces los ayudábamos en ese sentido y después en la sala trabajaban como materiales parecidos. Pero sí, sí, yo me doy cuenta de que se les afina mucho, ¿viste? En ese sentido. Y pueden elaborar cosas muy geniales. Y también, bueno, en lo que son los niños con capacidades especiales también. Sí, y tenés en el salón también. Pero no hablan.

E: ¿Y cómo trabajás con ellos o cómo trabajaste?

D: Yo los trato como unos chicos más. Para mí son todos iguales. Sí, obviamente no les voy a exigir lo mismo, pero no es como que mi atención está sobre ellos, no. Entonces, creo que también a ellos los ayuda a que porque están muy acostumbrados a que siempre el foco está sobre ellos viste y al principio buscan que eso suceda después se acomodan y son parte que es lo que a mí me gusta que suceda en la música. Si empiezan a explicar con los compañeros a compartir. Hay chicos que prácticamente no emiten palabras en música tararean o dicen el final de las palabras, o dicen una palabra.

E: ¿Te ha pasado así de que a veces tal vez algún chico no verbal de la nada arranque a cantar o a hablar?

D: ¡Si! Me pasó con esta canción del canguro que tenemos, el nene claro, al principio no la cantaba, pero la escuchaba. Y un día cuando maestra se la empezó a cantar lo escuchamos empezar a tararear.

E: ¡Qué lindo! Bueno, veo que tenés una trayectoria bastante larga, o sea, tenés un montón de experiencias súper interesantes. Si vos me tuvieras que decir de todo esto ¿Qué te llevas hasta el día de hoy? viéndote cómo arrancaste, que ni siquiera estabas recibida, que estabas ahí haciendo tu primera suplencia... al día de hoy ¿Qué es como lo más significativo que te llevas de toda esta trayectoria?

D: ¿En cuanto a yo como docente o u otras cosas?

E: Las que quieras, como docente, a nivel personal...

D: Bueno, a nivel personal creo que recibo más “te amo” que una persona en un año. La verdad te dan tanto amor que es maravilloso. Y por ahí tenés un mal día y vos decís, estoy cansada, porque no es fácil estar adentro de un aula, no es fácil entrar adentro de una sala, pero su “seño te amo” o “seño qué linda, qué hermoso cantás” o terminas de cantar y te aplauden son cosas hermosas. Nada, poder estar en contacto con ellos, que son puros, son lo más puro que hay. Así que yo me siento como agradecida desde ese lado. Y después, bueno, como trayectoria me fui encontrando, me fui encontrando. Al principio, bueno, hacía mucho lo que me decían que tenía que hacer y dejaba y perdía terreno en cosas que yo consideraba importantes y ahora llegué a un punto en el que puedo con las 2 cosas. O sea, puedo dar una canción patria y aun así enseñar un contenido musical. Entonces ya estoy preparada para esas cosas, es como que me siento de esa manera. Y bueno también el título que nada, saber encontrar mi carácter como seño también, en esto de que soy súper dulce, los escucho a todos, pero tienen que hacer caso, tienen que seguir... tiene que estar ese aprendizaje también, esos límites, todo lo que uno necesita en jardín para después en primaria. Al principio sentía que me llevaban puesta, literalmente. Pero bueno, saber cómo comunicarme con ellos, este, bueno esas cosas. Y también mis actividades. Que tengo un gran repertorio de actividades, que las puedo hacer, secuencias y para todas las edades también, porque al principio es medio confuso todo y le das lo mismo a todas las salas y después te das cuenta no. Que unos tienen más, otros pueden dar menos. Y que

sala, bueno he tenido sala de 2, por ejemplo, entonces yo tengo mis planificaciones para cada sala, ya no leo lo mismo a sala de 5 que a los de 3.

E: Claro... pudiste tanto tener tú parte personal como también corresponder a lo que te dice básicamente el currículum, por así decirlo, o bueno, lo que te bajan de arriba.

D: Si, si ¿Viste?

E: Y vos sentís que hay que hacer algún cambio o alguna mejora en puntualmente el diseño curricular de lo que es educación musical, o sea... los contenidos.

D: Bueno si, esto es como muy fantasioso, por ejemplo, capaz creen que ellos se sientan y escriben y después dentro del aula es otra cosa. Es demasiado fantasioso para los que estudian, damos clases de música, a veces pensamos, ¿Cómo puede hacer para trabajar esos contenidos? ¿No?

E: ¿Alguno que te se te venga a la cabeza, por ejemplo?

D: No sé, saber identificar una forma musical que es muy compleja, que la ves en conservatorio y que no se la puedes pedir a un chico. En inicial, por ejemplo, eso no sucede, pero sí, son cosas como que a veces uno las ve, como que por ahí fue gente que estuvo en la sala, pero hace mucho tiempo que no está en la sala. Hay cosas que sí, sí hay cosas que sí modificaría y también esto de darle más importancia, porque después resulta siendo una de las materias como todas las materias son importantes, obviamente que sí, pero la música creo que a nivel emocional y a nivel cognitivo es muy importante, muy importante. Yo les diría ¿Sabían que el horario es súper acortado, tienen 4 horas para meter todo? Por ejemplo, el nivel inicial en capital es 2 veces semanales de 40 minutos. Y en provincia son clases de media hora, 2 veces por semana.

E: Ah, sí, hablé con otra docente que da 3, pero de media hora también, así que sí, más o menos lo mismo.

D: Yo pondría un poco más de realidad. También acompañar otras cosas como teatro y música van súper bien, y artística también. Bueno, todas las artes van de la mano, ¿no? Y también que si hay lugares que tienen música, que haya instrumentos.

E: ¿Te ha pasado entonces de no tener nada, nada?

D: Sí, no hay nada. Tenés que empujar a armar con lo que hay y hacer con lo que hay. Y es frustrante también. Terminás haciendo mucho percusivo y nada melódico, que son las notas musicales y también es re importante. Pero bueno, terminan más que nada con cosas percusivas, sí o sí rítmico, mucho rítmico, pero por eso, porque no hay recursos.

E: Claro y cuando trabajas con instrumentos, que eso no te lo pregunté ¿Se suelen turnar? por ejemplo, primero 3 tocan 3 instrumentos, después otros 3 tocan otros. ¿Vos cómo hacés? Porque me imagino que, si sacas la caja y empezas a dar instrumentos, el salón es un caos.

D: Todos, todos juntos. Al principio los hacían todos al mismo tiempo. Por ahí los separaban en grupos, algunos tocaban claves, otros tocaban otra cosa, otros triángulos, todos tocando. Y yo tenía maestras que me decían, ay!! y los callaban, ¿viste? Yo les decía tranquilas porque es mi cabeza y yo sé, o sea, si querés salir un rato, tranqui, pero es necesario que haya ruido para que después las cosas se empiecen a acomodar. Y aparte también tener la empatía de saber que están explorando, que están descubriendo, entonces no va a ser como yo que yo estudié y ellos tocan, raspan, tiran y todo eso lo necesitan hacer. Los chicos aprenden música por descubrimiento, por la experiencia, todo con los 5 sentidos. Ellos aprenden que es agudo y grave porque exploran un cascabel y tocan un tambor, por ejemplo. Es puro descubrimiento, pura práctica.

E: ¿Qué consejo le darías a alguien que está comenzando su formación, alguien que recién está empezando a trabajar como docente de nivel inicial de música, algún consejo, algo que le quieras decir que se lleve?

D: Y primero que confíe en ella, en las capacidades que tiene. Segundo que escuchen mucho a los chicos. Es muy importante escucharlos mucho, verlos, ver cómo están porque eso también te ayuda a ir regulando, crear actividades que sean prácticas, que los dejen

explorar, los dejen ser. O sea, canto yo con la guitarra cantando y ellos escuchando eso, para mí no es música, es mi show privado. Así que sí, que los dejen ser, que les muestren lo que es realmente la música, que lo puedan pasar por el cuerpo y por la voz también. Y después ves los logros. Están tocando todos, por ahí 1 está fuera de tiempo, pero están tocando lo mismo, un volumen, se respetan, se escuchan. Eso que lo tomen como un objetivo cumplido, como un contenido cumplido.

E: Bueno... gracias, muchas gracias. La verdad que me voy recontenta porque fuiste súper específica con todo, así que realmente te agradezco un montón.

D) Entrevista a docente 4.

E: Te voy a pedir que me cuentes sobre vos, sobre tus clases, ir charlando eso y te voy a dar el espacio para que vos me cuentes todo lo que quieras. Así que, primero y principal te invito a que te presentes, a que me cuentes sobre vos, cómo elegiste la carrera, cómo fueron tus comienzos estudiando, todo lo que quieras sobre tus inicios.

D: Bueno, me presento, mi nombre es ..., soy música, profesora en educación musical, especializándome en la primera infancia en estos últimos años, trabajando para el estado en el nivel inicial y como profesora de música. Hace unos años que hice también la carrera de ludotecaria con diseño de juegos y juguetes, así que ahí estoy también como abarcando ese nuevo campo. Y luego hice la licenciatura en lenguajes expresivos, que combina un poco lo que es el juego desde una mirada de educación, pero desde el campo de la educación física articulado con también desde lo educativo a los lenguajes artísticos.

E: ¿Y en dónde la hiciste esa?

D: Es a distancia porque la está dando la Universidad Católica de Salta, pero está con la Universidad de La Plata de Educación Física. Hicieron un convenio las 2 universidades para ensamblar justamente lo que es educación física con el arte.

E: Ay, mira, qué bueno.

D: Sí, sí, a raíz de bueno, mi hermano tiene una pequeña editorial de libros con su cuñada, que ellos son escritores, periodistas. Y bueno, a mí me dan una participación desde la parte musical. Entonces, a mí igualmente siempre me gustó mucho la literatura, lo aplico mucho en mis clases como un disparador o como un momento para articular también dentro de lo que es la educación musical. Y cuando hice la licenciatura me gustó muchísimo, porque fuimos viendo como los distintos lenguajes artísticos. Cuando llegamos a lo que es literatura, bueno, sentí que me encantaba. Entonces dije, bueno, me parece que también voy a empezar a profundizar un poquito por ese lado.

E: ¿Y de dónde surgió esto de ser docente de educación musical? ¿Dónde estudiaste? ¿Cómo empezó? ¿Te acordas de tus primeros cargos o tus prácticas?

D: Desde adolescente, o sea, de mi infancia y adolescencia siempre me gustó la música. Siempre jugando a la maestra, siempre estuve en relación con algún instrumento en cuanto a la técnica, pero después me empezó a gustar otro instrumento y no para asociarlo a la educación, porque mi instrumento, así como de base, mi primer instrumento fue el saxofón. Es como un instrumento atractivo, algo que bueno, que encanta en cuanto a su estética y su sonido. Entonces, bueno, en esa etapa estaba quizás más enfocada en eso y no tenía intención de ser docente. Es como que en algún momento de la vida uno se pone en pausa con lo que uno cree que cuando sea grande va a ser y bueno quizás la adolescencia, si bien me corrí un poco de lo que venía en cuanto a gustos, nunca me corrí del arte y de la música en sí. Ya de más grande que empecé a estudiar en la Escuela Municipal de Bellas Artes, yo soy de Quilmes.

E: Ah, mirá, yo también estudié ahí, la EMBA. Hice juvenil e inicial de Bellas Artes, tipo de artes visuales creo que es.

D: Ahí primero hice la carrera de saxofón, el profesorado de saxofón. Faltándome unas 4 o 6 materias que eran todas relacionadas al saxofón. Música de cámara 3 y 4, instrumento 3 y 4 y no recuerdo si alguna más. Bueno, esas 4 seguro. Yo creyendo de que ya estaba en una edad que quería programar ser madre y me iba a dedicar a mi familia y pensaba que iba a poder también prepararme para esos 4 exámenes, bueno, no. Entonces yo hasta ese momento no estaba como con la idea de ser docente todavía.

E: ¿Cuántos años tenía más o menos?

D: 26 años y yo trabajaba en el comercio. Intenté, así como como trabajar en inicial y no, no me sentía muy muy cómoda con recursos, con herramientas que yo decía no, no, no, estaba como muy metida en que iba a hacer música. Yo quería hacer música. Estaba más cerca quizás de presentarme en algún concurso para banda de música marcial. Pero bueno, después ví con otros sentimientos a las infancias y ahí dejé todo, absolutamente todo. Hice como un reseteo en mi vida y cuando arranqué de vuelta, ya mi hija tenía 3 años y dije, sí, yo quiero, yo voy a volver. Ya había cambiado el plan de estudio, entonces no me reconocieron todas, pero bueno, varias me reconocieron. No sé, es como que la mitad de la carrera la tuve que hacer de vuelta. Pero ya dije bueno, la voy a hacer pensando que voy a ser educadora musical. Lo tomé con lo tomé con otra responsabilidad como educadora y me empecé a formar desde ese lugar y arranqué a trabajar en el 2008 y bueno, es hoy en día que sigo trabajando, nunca más me fui.

E: ¿En dónde empezaste a trabajar?

D: Bueno, primero en inicial, sí, en el nivel inicial, en un jardincito municipal, muy poquito, después fui enganchando como 2 escuelas privadas también inicial y después bueno, como era en negro por una cuestión de que decían de que estaban en trámite su matrícula, pasaron 2 años, nunca apareció así que me fui y empecé a trabajar en el colegio alemán haciendo suplencias y después ahí en la primaria, sí, en el jardín y en la primaria. Después en Solano, también en jardín y primaria, o sea, y siempre en inicial, pero hacía quizás muchas suplencias. Después sí, en la escuela donde ya mi hija iba, se fue la profe de música de ellos y ahí mismo me ofrecieron. Ahí en el jardín no tenían profe de música. Ahí por lo menos estuvo lindo que pude tener a un mismo grupo desde primer grado hasta sexto entonces. Con ellos por suerte tuve la posibilidad de vivenciar todo el desarrollo del nivel primario, porque si bien cuando yo empiezo a trabajar, empiezo con tercer grado hasta sexto, pero los que después arrancaron en primer grado, ya ahí los pude agarrar de 0 y llegan hasta sexto y yo llegué con ellos. Y después dije listo, quiero cambiar, necesito ir conociendo otros ambientes, no sé. Y después ya me quise empezar a meter en el sistema estatal, porque esto era escuela privada. En la escuela estatal intenté hacer una suplencia que fue una experiencia un poco fea, porque sentí como un abandono a los profes, en mi caso era la profe de música, pero con quienes íbamos hablando pasaba

mucho. En situaciones emergentes, en algunas escuelas, esta era una situación bastante complicada en la comunidad que presentaban y es como que te soltaba la mano quién estaba, no sé, o directivo o maestra, no había un acompañamiento para un docente que viene un poquito, una horita o dos horitas en la semana y ellos en toda una semana tuvieron situaciones complejas que todos los chicos vuelcan todo en la escuela. Entonces, no me sentí muy cómoda y empecé a después a tomar horas, pero en inicial, en lo que es en el estado. Me quedé en la escuela primaria privada, que era lo que yo ya conocía... la comunidad, otra relación, otro vínculo y después hice siempre el nivel inicial en el estado. Así que me quede, nunca más trabaje en primaria para el estado. Entonces dejé cuarto, quinto y sexto. Igual el grado que me resultaba más placentero era cuarto grado, donde sentía que todavía ellos tenían esto de que podían jugar con un poco esa fantasía de la edad y que cognitivamente se podía como exigir un poquito más, probar otras cosas. Entonces era con el grado que mejor me sentía. Pero bueno, justo había un profe que ingresaba para cuarto, quinto y sexto, el segundo ciclo yo me quedé con primero, segundo y tercero. Bueno, ahí trabajé, no sé, 2 o 3 años más así y ya después listo. Titularicé definitivos en los jardines del estado y ya está, me quedé en el nivel inicial, pero también en la búsqueda siempre de tratar de encontrar una metodología que me convenza sobre todo para que ellos puedan expresarse con pasión, con otra relación en función del arte y para trabajar las emociones. A mí me parece que eso es fundamental. Más allá del lenguaje, que en nuestro caso sería música y que uno pudiera decir que hay mucho para trabajar en cuanto a la técnica de cada lenguaje, ¿no? Sea artes visuales, sea danzas o música o teatro, que cada lenguaje tiene algo para trabajar puntualmente, en cuanto a su técnica. Pero en ambientes de lo que en este caso es la educación, me parece que apunta quizás a trabajar la socialización, las emociones, el trabajo colectivo, cooperativo, el colaborar entre sí, más allá de la técnica. Porque no hay tampoco un sistema que nos permita tener la continuidad que podríamos tener para trabajar a ese nivel. Entonces, ahí hay tantas problemáticas sociales que uno tiene que terminar cómo eligiendo, bueno, ¿para dónde voy? Encima son módulos de media hora, no mucho, al menos en inicial. Y en primaria pueden ser 2 horas, pero hay algunas escuelas que quizás te vas a encontrar con una hora, un día y otra hora, otro día o 2 horas en el mismo momento y después los ven dentro de una semana.

E: Siempre dando el espacio a que ellos te vayan encaminando. ¿En qué escuelas estás ahora, actualmente?

D: Ahora, este año, decidí renunciar a uno de los jardines. Yo trabajé en 4, después en 3 y ahora en 2. Me quedé haciendo 2. Son 2 jardines del estado, la comunidad del jardín tiene un acompañamiento quizás un poquito más saludable dentro de las familias tipo que podemos encontrar con problemáticas, pero no tan extremas. En cambio, el otro jardín tiene situaciones que quizás son de violencia, vulnerabilidad.

E: ¿Y de cuántos chicos son más o menos los cursos que tenés? ¿Los grupos?

D: Inscritos hay entre 28 y 30 chicos.

E: ¿Y suelen ir? ¿Cuántos?

D: Y depende, cuesta... sobre todo en el invierno por enfermedades o porque sufren situaciones de que no tienen la ropa, no pueden, a veces no tienen ni agua para poderse higienizar los días de mucha lluvia, tenemos que estar consiguiendo, hacemos alguna campaña, pero no alcanza porque quizás uno les da la zapatilla, el pantalón y a la semana se encuentran con la misma situación y no lo tienen en la zapatilla ni otra vez el pantalón. Entonces bueno, hay mucha irregularidad con estas necesidades, pero bueno, 15, un promedio de 15 chicos.

E: Bueno, veo que tenés mucha experiencia en todo tu trayecto, la verdad que estuviste yendo a un montón de escuelas, así que como un montón de experiencias diferentes en tanto lo que es la educación primaria y de nivel inicial. En todo este trayecto de hoy en día, que bueno, ahora te quedan solamente 2 escuelas, pero ¿Cómo te sentís vos respecto al currículum? ¿Cómo te manejas?

D: Es importantísimo el diseño curricular. Es nuestra biblia, nuestro ABC, nuestro respaldo. El diseño del nivel inicial me gusta mucho, ha mejorado con el anterior. Quizás el mejor fue el del 2008, donde tenían en cuenta mucho al juego, después lo quitaron por porque decían que el juego estaba en todos lados, entonces no tenían necesidad de estar como dedicándose como un eje y después lo volvieron a traer, entonces bueno, hay un par de cosas que se toman en cuenta, pero lo volvieron a implementar en esta última modificación. El de 2022 está bueno, está mejoró mucho. Siempre estoy como al desafío

de que se cumpla. El trabajo con la continuidad, con la maestra... se siente mucho, la confianza, debería ser una paralela más para nosotros hacia ellas y ellas hacia nosotros. El trabajo en conjunto es importantísimo, la comunicación, eso es fundamental. No es fácil. Y cuando uno piensa en función de lo que es el diseño dentro del marco que nos estamos manejando... planificar y después volcarlo, bueno, hay todo un ida y vuelta. Es como que soy flexible en cuanto a que lo que se pide y se pueda ir adaptando a la realidad. Pero me gusta planificar, este año lo que se trató de implementar es que sea en función de proyectos y más que solo planificaciones que abarquen mucho o a largo tiempo

E: ¿Y me podrías contar cómo sería una clase, por ejemplo? ¿Cómo arrancás una clase? ¿Cómo es el desarrollo? Saber qué tipo de actividades hacen y qué trabajan con esas actividades, como para ir adentrándonos en lo que es la práctica con nivel inicial.

D: Para mí es fundamental la expresión con el cuerpo, esa liberación de correnos de lo estructurado. Por ejemplo, para ir en concreto el mobiliario, el espacio. Ya si estamos hablando del lugar donde nos vamos a estar manejando es fundamental. Eso los condiciona. Yo llego al jardín y primero tengo que rápidamente empezar a ver cuál es la situación general de la institución para saber cuál es mi lugar. Mi lugar en cuanto a espacio físico. Me ha pasado que llegás preparada con algo y no se puede, entonces uno debe tener esa posibilidad, la creatividad, la predisposición, el positivismo. Una aparece como la profe de música que viene darles un poquito de nuestro lenguaje artístico para tratar de ser algo más específico de lo que uno está formado, ¿no? En este caso la música, pero bueno, encontrarnos con estas realidades. Después, el lenguaje musical tiene cosas para trabajar puntuales que hace que tenga que estar haciendo clases muy estructuradas. Entonces todo esto nos ayuda, porque si vas con una clase que condicione, te vas a encontrar con un paredón continuamente. Entonces, uno llega y dice, bueno, hoy puedo trabajar acá, el espacio abierto, listo, vamos bien. No puedo trabajar en el espacio más amplio que tengo que ir a la salita, bueno, llegar a la salita a correr las mesas. Entonces, el juego libre, el juego dramático, el presentarles escenarios lúdicos, donde ellos puedan ser más exploradores que espectadores, porque hay veces como que uno o narrándoles un cuento o cantándoles una canción o intentándoles enseñar algo que ellos deban tener esa atención, bueno, no, no la tienen. Entonces ellos lo que quieren es tener cada uno su juego. Hay días donde vos los ves que hay una alteración muy grande, pero hay que bajarlos de alguna manera, porque no pueden estar todo el tiempo arriba. Entonces, bueno, si tenemos

el espacio para preparar y los tiempos para preparar, pues, preparar cosas que sean para explorar lo sonoro. Lo que les gusta mucho son los juegos musicales de gestos, como que la imitación los ayuda y ellos pueden hacerlo también, que no sea algo que no está en sus posibilidades porque se frustran, eso les gusta, los ayuda a captar esa concentración. Entonces, dependiendo de cómo está la situación, quizás una clase, llego a estar todo relativamente bien o están sobreexcitados y hay que bajarlos un poquito, la silla en ronda o una manta y todos sentados... como para tratar de ayudar a ese clima para bajar, para cantar, para jugar con las manos y con los gestos, o con algún elemento, con algún objeto que acompañe a la atención. En ese momento, por lo general, mis clases los primeros 10 minutos, 15 minutos, depende de ellos, que cantamos, capaz que ya al año avanzado Ya van conociendo las canciones. Claro, y ellos te piden, y he tenido grupos donde les gusta tanto cantar que pasamos media hora cantando, porque no es solo cantar, capaz que es cantar y jugar con el gesto, con el cuerpo.

E: ¿Y ellos pueden usar los instrumentos cuando los tienen, se los permitís, los exploran?

D: Bueno, eso es todo un momento que se prepara... no es que llegan y se encuentran con los instrumentos. Sino que les pongo canastas con distintos instrumentos y música tranqui, suave, no que los altere mucho y bueno ellos hacen su propio juego. Su exploración sería. Y, además, es importantísimo el vínculo que uno tiene, hay que estar en ese momento, no es que les pongo los instrumentos y yo aprovecho a ponerme al día con la seño. Es importante el estar, el sentarte con ellos. Decís, bueno, hoy quiero ir con Sarita, me siento con Sara y veo ese vínculo, ese ida y vuelta, cómo estimularlos desde esto más chiquitito, desde lo más individual. Ahí ya no hay un trabajo colectivo, hay un trabajo más personalizado. O la observación, si yo estoy viendo a Bastian y Jeremías con los bloques, con las claves están jugando como si fuesen bloques o las cajitas.

E: ¿Qué materiales tienen?

D: Instrumentos de música, de la banda rítmica... son los que vas a encontrar, por lo general, en los jardines es de madera, cajas chinas, güiros, raspadores, claves, toc-tocs, panderos, panderetas. Hay instrumentos que los podés aprovechar para estos momentos de exploración y hay momentos donde quizás lo que querés es organizar, ya es un juego

más estructurado y están las reglas y eso ya se puede hacer, se llega a esa instancia después de hacer todo este juego exploratorio.

E: Claro. Y donde la concentración y la predisposición es fundamental...

D: Yo no puedo pretender que ellos hagan una secuencia rítmica o un tocar y no tocar, tocar y no tocar, si están totalmente alborotados o no están con la concentración que necesitan o no quieren, o están cada uno en la suya. Es progresivo aparte. Que ellos jueguen, pero yo me siento con ellos y observo. Es su juego, está de alguna manera conectándose con esos materiales y con el momento y ahí es donde yo me tengo que sentar con ellos para generar ese vínculo para que después en otro momento o en otra clase ellos puedan aceptarte tu regla. Porque para llegar a ser una canción que las acompañe con una orquestación adecuada adaptada a su nivel obviamente pasa un montón de tiempo. Si yo quiero estar cantando y cuando termina la frase tengo que hacer 3 golpes y después no tocar, eso ya es mucho, demanda otro tipo de habilidades. La atención y las reglas, que para la primera infancia las reglas no están bien aceptadas en todo momento y es un trabajo que hay que ir haciéndolo de a poquito y ahí también se ve muchísimo el trabajo que están en el día a día con las señas. Porque si vos ves que hay chicos que pueden mantener su orden, su momento de merienda, el cómo higienizarse, porque hay muchos chicos que no y que no aceptan directamente esos momentos. Entonces, bueno, todas esas pequeñas cositas están fuera de lo que es la clase de música y uno lo debe tener en cuenta para poder llegar a una clase de música quizás más formal.

E: Sí, tal cual.

D: Mucho trabajo de a poquito, mucho así y con la continuidad, es fundamental la continuidad de los grupos del trabajo que se va dando de clase a clase para que después, si vos llegas, podés tener un grupo que se sienta, que te escucha, que hace juegos con señas, con gestos, que ellos inventan sus propios gestos, que ellos puedan jugar con rimas y que aporten una palabra que rime o que decimos, bueno, ya sabemos esta canción simple, porque la simpleza es lo que hace el enriquecer después nuevas propuestas, y podemos decir, bueno, tenemos este instrumento, no lo vamos a tocar ahora, sino que cantamos cuando tenemos que cantar. Y eso ya es una regla, o si pueden tocar y cantar es un aprendizaje. El estar, el prestar a sus posibilidades. No es únicamente hacer música el

que te conteste rítmicamente como corresponde, no. El hacer música es estar con la mirada. Y si está con la mirada ya te está escuchando, aunque podemos tener chicos que quizás tengan problemas si vos lo ves que está acompañándote con un movimiento de mano y de cabeza, está cantando. Y siuviésemos que cantar con las palabras y las melodías, básicamente.

E: Siuviésemos que definir con todo esto, de alguna manera, cómo los niños aprenden música, ¿Con qué te quedarías principalmente?

D: Con la exploración sería Evitar el momento. El habitar, ¿no? Perfecto. Exactamente, porque más allá de la maduración de cada nene o nena y que esté dentro de sus posibilidades o no, como bien decía. Si nos encontramos con situaciones donde su verbalidad no está o en cuanto a su motricidad tampoco, el hecho de que l sienta que te está siguiendo con un movimiento de cabeza, él ya está cantando. Todo eso también se trabaja en las clases de educación musical, porque esto de seguir el ritmo, de poder manejar un instrumento, también implica un montón el desarrollo de la coordinación, de la atención. Entonces, eso también se ve reflejado, ¿no? Todo lo que uno aprende progresivamente en música, que tal vez parece tan sencillo como poder marcar el ritmo con algún instrumento, en realidad para ellos es poder desarrollar una habilidad cognitiva que tal vez estaba por ahí escondida, entonces es impresionante cómo se manejan desde ese lado.

E: Justamente con eso, yo te quería preguntar por tu experiencia, si sentís que, a la educación musical, y en realidad a las materias artísticas en general en la escuela se les da la importancia que crees que tienen.

D: Yo creo que depende del momento, no sé. Quizás hay un poco de no saber y falta quizás un poquito de profesionalizar la cuestión. Se subestima. Yo creo que muchas veces en nuestra formación también hay un poco de agua, quizás hay profes donde su objetivo es orquestar y quieren ir a eso. Y dentro de esa obsesión de que necesitan que los chicos sepan hacer un trabajo colectivo super reglado y acompañándose entre todos, no siempre se puede lograr o no se puede llegar a eso. Bienvenidos si se puede lograr. El tema es, ¿a qué costo? Estamos trabajando con niños en desarrollo. Hay veces que yo, por sobre todas las cosas, la amorosidad... primero pedagogía de la ternura. Después de eso, entendemos

enseñar el lenguaje específico que mejor se pueda. Pero primero dentro de la escuela y en el nivel inicial, en nuestro caso, primero contener, vincular, no frustrar, dar el momento de escucha, dar el momento de creación. Para mí eso es lo primero. Hay un momento donde se tiene que tratar de llegar a lo estructurado o al orden, de que no podemos estar todo el año haciendo juego exploratorio porque necesitamos avanzar un poquito, porque ese orden nos va a permitir escucharnos, nos va a permitir cuidar los materiales, nos va a permitir trabajar con el otro. No es en todo momento yo conmigo mismo, que quizás en la primera infancia lo primero que me pasa es eso. Yo quiero jugar con los bloques haciendo un castillo, un fuerte, bueno, es hermoso ese momento y es súper enriquecedor y para nosotros los profesionales vamos a detectar un montón de cosas dentro de ese juego. Pero bueno, aparte de eso, hay que dar la posibilidad de que tengan otras herramientas, de que conozcan otras cosas, para justamente trabajar con el otro. El respeto al otro, que si el otro está cantando escucharlo, que si estamos tocando instrumentos. Y no tengo 30 xilofones y bueno, tenemos 5 xilofones, 5 panderos, 5 panderetas. Al principio van a estar tocando todo con todo y porque va a ser parte de la de la clase, de la exploración, del conocimiento y de a poco ir llevándolos a que un día 5 van a tocar instrumentos y todos vamos a cantar, o que hay un momento donde 5 van a tocar el bombo y otros 5 van a tocar la clave y otros 5 van a cantar. Parte del trabajo colectivo, de no frustrarse, porque hay muchos chicos que se enojan... es un tema para trabajar de a poco y lleva mucho tiempo a veces, pero mucho trabajo también junto a la seño, porque si la seño está acostumbrada a trabajar esas pautas, a nosotros que vamos 2 veces a la semana, nos va a permitir también detectar con quién hay que trabajar un poquito más algunas cosas de las frustraciones.

E: ¿Y te ha pasado, por ejemplo, ver que todas estas habilidades que van desarrollando en educación musical también se reflejan en el aula con la seño? No sé, un nene que es no verbal, de la nada, en las clases de música empieza a producir algunos sonidos y después con la seño dice alguna palabra, o algún niño que le cuesta mucho mantener el foco atencional de la nada, empieza a tener períodos más prolongados. ¿Te ha pasado de ver el reflejo?

D: Sí, sí, lo que uno quizás cuesta es si de repente de un día para el otro hizo algo y bueno ahí está la seño, ahí es importante el trabajo del acompañamiento de la maestra. Porque nosotros cuando no estamos con ese grupo, estamos en otras escuelas con otros grupos.

La seño es la que está de lunes a viernes las 4 horas. Si no está es porque el nene no fue, si no está la seño porque estuvo de licencia o situaciones ajenas. Pero lo que corresponde es que la maestra tenga el acompañamiento de las 4 horas con su grupo y ella es la que está continuamente detectando en todos estos momentos. Desde el inicio durante toda la mañana o la tarde y cómo se va a su casa y cómo vuelve el otro día y las problemáticas que va teniendo. Nosotros muchas veces el sistema nos complica para poder tener ese acompañamiento. Tenemos en inicial, por ejemplo, es o una hora o una hora y media o dos horas que están divididas en, dependiendo de la cantidad de salas, pero por lo general son tres salas, una hora y media, media horita para cada módulo. Entonces hay muchas veces donde esto no ayuda y uno tiene que estar atento a eso. No es justificativo decir bueno el sistema no me lo permite, yo debo tener la responsabilidad como decente de tratar de vincularme con ellos esos 30 minutos... Y ahí está la importancia del trabajo en conjunto y sería hermoso, sería ideal que sean ratitos pero que todos los días. No sé, 30 minutos donde cantas, bailás, das la propuesta más específica de lo que se esté trabajando en cuanto al lenguaje musical, cerras la clase, listo, te fuiste a otro grupo.

E: En todo este trayecto que vos tuviste, en todas las experiencias que vos viviste y todo lo que aprendiste, hay algo, algún hecho o algo puntual que te lleves, que hoy en día te hace ser quien sos, por ejemplo, comparada con esa docente que empezó a trabajar y que recién terminaba su carrera e iba a un montón de colegios diferentes a lo que sos ahora y a todo lo que estás estudiando, además de esto, ¿Hay algo puntual, una experiencia, algo significativo que te haya llevado?

D: Y yo creo que la convicción de que el arte está por sobre todas las cosas, porque primero el arte es el puente para trabajar con las emociones. Es lo que nos va a permitir expresarnos de distintas maneras, ya sea por un dibujo, por mover el cuerpo con sonidos, con música, el tener la concentración o la posibilidad de tocar un instrumento o de jugar a la dramatización por el teatro o terminar siendo, ¿no? Más allá de las edades más grandes, narrar, contar con la literatura o bueno, todo eso es el arte... es el reflejo de nuestras almas. Entonces, las personas son mejores personas cuando trabajan desde el alma. Después, sí, debemos tener conceptos claros, especializarnos, saber contenidos exactos, Pero todo eso no lo vamos a poder socializar, convivir con otros en sociedad, si no hicimos una experiencia y un trabajo previo a partir de la cultura, del arte, del deporte también, porque el deporte también es bien utilizado. Entonces siempre a nivel social,

para socializar, para ser seres humanos, para diferenciarnos de la raza que no razona, o sea, somos seres humanos que nos movilizan sensaciones, emociones, almas, que cuanto más nos podamos vincular con todo eso, más vamos a saber comportarnos mejor con el otro. Yo hoy en día estoy totalmente convencida de eso y quizás cuando empecé no tenía eso como prioridad. Yo cuando empecé pensaba que había que enseñar música para poder ser buenos músicos. Y no, hoy no.

E: Si tuvieses que darle un consejo a algún estudiante que está haciendo, bueno, el profesorado de educación musical en para trabajar después a nivel inicial o en cualquier nivel, ¿Qué consejo le darías a un estudiante que estuvo en la misma situación que vos?

D: Y yo les hablo, primero... que sean flexibles, que sean creativos, la creatividad es todo. Es la capacidad de resolver, captar todo lo que te rodea, registrarlo, lo vas a poder tomar, adaptar, convertir y generar vos tu propia creación. Esa creatividad surge a partir de eso, de la observación. Entonces yo les digo eso, traten de ser flexibles, no sean tan estructurados, estudien, fórmense, escuchen al otro que ya caminó algo y pregunten, pregunten, pregunten. No tengan miedo, sean arriesgados y obvio, contar siempre con el otro. Yo siempre les voy a decir eso. O sea, todo eso quizás al principio yo no lo tenía, porque obviamente uno cuando arranca viene con todos los miedos, pero después te vas formando y a medida que vas recorriendo, si tenés esa intención de mejorar, lo vas a lograr.

E: Bueno, que interesante la verdad... tomo mucho esta palabra de la música como puente hacia el alma. Y te agradezco porque, la verdad, lo que vos me contaste me sirvió un montón y fue muy enriquecedor.

D: No hay problema, fue un gusto. Estamos en contacto, gracias a vos!