

## LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LAS PRIMERAS INFANCIAS

---

ENSINO MUSICAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA

---

MUSICAL TEACHING IN EARLY CHILDHOOD TEACHER TRAINING

DOI: 10.22481/rbba.v12i01.12597

Lía Rosa Zilli  
Instituto Superior de Música/Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6459-2334>  
Dirección electrónica: liarzilli@gmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo expone y socializa algunas dimensiones posibles de abordarse desde la Educación Musical en la formación de docentes de Educación Inicial. La discusión y la reflexión sobre diversas instancias vivenciales en la formación superior se estructuran en torno al desarrollo de juegos musicales y de ficción, de estímulos concordantes, de enfoque multimodal de obras musicales y de algunos aportes desde la pedagogía que discute la noción de destino -que refiere a una pérdida de singularidad que se posa sobre las infancias- cuando se trata de pensar políticas educativas y formación de las mismas. A partir de allí, este trabajo instaura un plural de posibilidades que situadas desde la enseñanza musical se pueden ofrecer a quienes trabajan junto a ellas. Se proponen algunas dimensiones de análisis que a partir de la musicalidad comunicativa, del enfoque de la cognición musical temprana y la teoría de la cognición corporeizada posibilitan en las prácticas musicales junto a las infancias: la escucha, el disfrute, la experimentación y

Publicado sob a Licença Internacional – CC BY-NC-SA 4.0

ISSN 2316-1205	Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina	Vol. 12	Num.1	Jun/2023	p. 139-156
----------------	--	---------	-------	----------	------------

la producción-contextualización de diferentes manifestaciones artísticas en la Educación Inicial.

**Palabras clave:** Educación Musical. Primeras infancias. Formación docente.

### RESUMO

O presente trabalho expõe e socializa algumas dimensões possíveis de serem abordadas a partir da Educação Musical na formação de professores da Educação Inicial. A discussão e reflexão sobre várias instâncias experienciais no ensino superior estruturam-se em torno do desenvolvimento de jogos musicais e ficcionais, estímulos concordantes, uma abordagem multimodal de obras musicais e alguns contributos da pedagogia que discutem a noção de destino - que se refere a uma perda de singularidade que se apoia nas infâncias - quando se trata de pensar as políticas educacionais e sua formação. A partir daí, este trabalho estabelece uma pluralidade de possibilidades que, localizadas a partir da educação musical, podem ser oferecidas aos que com eles trabalham. Propõem-se algumas dimensões de análise que, com base na musicalidade comunicativa, a abordagem da cognição musical precoce e a teoria da cognição incorporada, possibilitam nas práticas musicais com crianças: escuta, fruição, experimentação e produção-contextualização de diferentes manifestações artísticas na Educação Inicial

**Palavras-chave:** Educação Musical. Primeira infância. Formação de professores.

### ABSTRACT

The present work exposes and socializes some possible dimensions to be approached from Musical Education in the training of Initial Education teachers. The discussion and reflection on various experiential instances in higher education are structured around the development of musical and fictional games, concordant stimuli, a multimodal approach to musical works and some contributions from pedagogy that discuss the notion of destiny - which refers to a loss of singularity that perches on childhoods- when it comes to thinking about educational policies and their formation. From there, this work establishes a plurality of possibilities that, located from musical education, can be offered to those who work together with them. Some dimensions of analysis are proposed that, based on communicative musicality, the approach of early musical cognition and the theory of embodied cognition, make

possible in musical practices with children: listening, enjoyment, experimentation and production-contextualization of different artistic manifestations in Initial Education.

**Keywords:** Musical Education. Early childhood. Teacher training.

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo desarrollaré algunos ejes estructurantes de las prácticas musicales que se habilitan y ponen en juego en la formación de docentes de Nivel Inicial<sup>i</sup> y que constituyen modos particulares, posibles e identitarios de abordar la formación superior<sup>ii</sup> y el trabajo en torno a las infancias<sup>iii</sup>.

La intencionalidad con la que se abordarán algunos pensamientos, forman parte de su contextualización en el desarrollo de prácticas artísticas que se piensan desde el desarrollo musical. A lo largo del texto se incluirá y profundizará la noción de *pluralidades-destinos* en relación con músicas que permitirían abordar desde las escuchas, las ejecuciones y las creaciones: diversidad de aspectos sonoros y agrupaciones tímbricas; variedad de géneros, épocas y estilos; pluralidad de temáticas en sus relatos y formatos musicales; multiplicidad de autores y compositores; entre otros aspectos relevantes.

Así mismo, esta noción en torno a *destinos posibles* nos permitirá reflexionar acerca de los diversos dispositivos culturales que incluyen variedad de músicas y productos (performances, videoartes, poemas sonoros, podcasts), y que resultan claves para tender puentes entre la formación de docentes, sus acercamientos musicales y prácticas situadas junto a las infancias.

Con la intención de desarrollar instancias de análisis y reflexión en torno al gesto de volver disponible algunas músicas para las infancias, partimos de un pensamiento de Lawrence Cornú que creemos orientó el desarrollo de todo este trabajo: “somos iguales *ante* la condición humana, y en todo caso el problema consiste justamente en pensar que somos iguales *en* la condición humana” (2019-2021, p.82). Desde lo dicho por Cornú, sostenemos un profundo compromiso con esa alteridad que nos reúne y que hoy nos implica en su apuesta por reconocernos y respetarnos desde las diferencias. Todo un desafío al que estamos invitados desde nuestros ejercicios profesionales a replicar desde apuestas y confianzas en las posibilidades que se tejen junto a esos *otros*.

Estos pensamientos que nos invitan a escribir, se sostienen y se fundan junto a otras asociaciones acerca del destino como algo *prefijado o predestinado* que discuten y tensionan desde hace algunos años Frigerio y Diker (2003; 2004; 2022). Las autoras desarrollan y posicionan algunas cuestiones pensando el cuidado de las infancias y la responsabilidad que nos concierne como sociedad –instituciones y personas- ante el mundo y ante esos nuevos o *recién llegados* (pensamientos desde sus cronologías, clases sociales, lugares en donde transitan sus vidas, lazos relacionales que las atraviesan) y que, si bien marcan algunas condiciones, *no las determinan*. En sintonía con esto dicho, María Silvia Covián (2023, p. 102) se pregunta: “¿qué hacemos con los niños? ¿qué hacemos con su infancia? Estos niños y otros niños, una y otra vez nos dirigen la mirada, la palabra, los gestos. Es nuestra responsabilidad pensar en ellos, cuidarlos, recibirlos, mostrarles el mundo e introducirlos en él”.

Si bien la noción de destino según el diccionario deriva del latino *destinare* y remite a “fijar, sujetar”, nosotros elegimos la acepción “apuntar hacia” (COROMINAS, 1987, p. 211) como instancia de los posibles a sostener en lo educativo. Proponemos así, abordar a continuación algunas posibilidades musicales que se convierten en alternativas para pensar los destinos (*en plural y desde otras dimensiones*) con la necesidad de trascender esa mirada reduccionista (*que deseamos discutir*). Por esto trabajaremos sobre una pregunta inicial que recupera la interpelación acerca del por qué referirnos a algunos destinos desde las músicas, para luego desarrollar tres posibles implicancias para la formación superior y las infancias.

Luego del desarrollo de esa pregunta que discute la noción singular de destino, desarrollamos una primera implicancia desde la cual pensamos destinos partiendo del desarrollo integral y diverso de habilidades musicales que comprometen los modos de conocer y hacer en música (percepción – producción y ejecución-contextualización; en sus diversos roles de auditor, ejecutante y compositor) y que constituyen habilidades centrales a desarrollar en la formación de docentes<sup>iv</sup>. Particularmente aquí haremos especial mención a las prácticas y posibilidades que surgen en torno al binomio “Escuchar-Disfrutar” (ZILLI y FERRERO, 2021) y que a modo de bisagra permite articular el encuentro educativo con las infancias y desde las músicas.

En segunda instancia, proponemos habilitar posibles destinos desde las músicas -como despliegue de las posibilidades expresivas y comunicativas- en relación con un enfoque vincular, sensible, lúdico y afectivo. Nos referimos a los modos de lo vincular que desde diversos aportes teóricos permiten acercamientos a las músicas y sus formas de apropiárselas.

Contribuciones que desde su consideración, y en mediación con modos de lo humano, permiten alojar lo sonoro y musical y dan lugar a pluralidad de maneras. Alternativas en la relación educativa que se inscriben como prácticas musicales de disfrute compartido, de comunicación sensible, de relaciones de reconocimiento y de alteridad en torno a la construcción de un saber.

Y desde una tercera implicancia, nos referiremos a favorecer otros destinos a partir del conocimiento y el diseño de propuestas artísticas –en diversos formatos y variedades– que se habilitan creativamente desde la formación de docentes. Esta dimensión incluye el abordaje singular, creativo e imaginario de los productos culturales para las infancias en cada contexto áulico.

Desde estos planteos anteriores y con la intención de atender *nuevas alternativas*<sup>v</sup> en la formación de docentes, abordamos algunos ejes que emergieron de nuestra reflexión crítica sobre las experiencias de cátedras, partiendo de algunas voces entrevistadas<sup>vi</sup>, y recuperando instancias reflexivas de la pedagogía musical en relación con la creación y recreación de maneras particulares de hacerlo desde el arte y las músicas.

## **¿POR QUÉ ES POSIBLE DAR LUGAR A *DIVERSOS DESTINOS* DESDE LAS MÚSICAS?**

La Educación Artística como forma de desarrollo de la sensibilidad involucra según Elichiry (2015) diversas posibilidades de cultura en las que tiene lugar protagónico el despliegue del pensamiento creativo como derecho universal y como factor fundamental de la humanidad. Y en dichas instancias, la posibilidad de pensar en “formas alteradas de enseñar” (MAGGIO, 2018, p.49) promueve procesos críticos y reflexivos de ser, hacer, sentir y pensar la educación estética en el diseño de prácticas de enseñanza.

Pero ¿cómo pensamos el acercamiento a lo cultural o aproximaciones a la cultura por parte de estos estudiantes de formación superior? Sin lugar a dudas, las músicas permiten llegar y pensar en algunos *destinos de los posibles* para todos los seres humanos y desde este objeto de estudio en particular: la enseñanza en las primeras infancias.

La expresión de dar lugar a *diversos destinos desde las músicas*, nos interpela a una búsqueda reflexiva sobre alternativas para las infancias, por un lado (*diversos destinos* en plural); y por otro, como lugar a otras singularidades en las que se alojan las prácticas musicales (*músicas*<sup>vii</sup> en plural) y desde donde se contextualizan las formas del cuidado y del afecto. Dos

posibilidades que redimensionan diversos destinos pedagógicos del “hacer enseñando” y que deseamos retomar a continuación desde algunas voces de autores que refieren acerca del arte y la Educación Musical a dicha interpelación.

Pablo Semán nos invita a pensar en los destinos plurales que sobre las canciones se instalan -desde sus usos en la historia y en su constante devenir-, destinos que se intersectan y se recubren. Y que, asociado a estos usos, se implican y encadenan, desde lo que el autor plantea como:

la capacidad productiva de los receptores de darle a la música una *significación relativa a sus intereses y deseos* anclados en trayectorias sociales (...); en relación con la incorporación de la música como *recurso de la acción*, desde los empleos que se le da a una canción en la actividad cotidiana en el que cada sujeto establece sus vínculos (...). Y en relación con el *valor estratégico que esas músicas adquieren en la vida social de determinadas generaciones y proveniencias*, y que constituyen formas específicas de pensar, sentir y relacionarse (2019, p. 12).

Por otro lado, y situados desde el contexto latinoamericano, Olivera y Aharonián (2014, p. 6) refieren a estos destinos desde la recuperación de aspectos identitarios de cada lugar y de la construcción colectiva que no tiende a homogeneizar prácticas artísticas, sino a cuestionar el uso desde las cuales se les da lugar y presencia:

La identidad es heterogénea. Aunque hablemos en singular no existe una identidad. En el terreno musical, abarca distintas expresiones que a las personas les resultan reconocibles, cercanas y propias, de acuerdo a su ubicación en la trama cultural (...) La identidad es dinámica, por lo tanto no solo hay que defenderla sino seguir construyéndola (...). No importa tanto el origen de las influencias sino el uso que se haga de ellas.

Gainza, por otro lado, refiere a esos destinos sociales que las músicas desde diversas culturas del mundo han teñido sobre las formas del arte “a través de prácticas rituales, de ceremonias con palabras, de movimientos y gestos rítmicos desde donde se despliegan creencias, costumbres e identidades” (2013, p. 9).

Magdalena Fleitas nos convoca a pensar en destinos diversos, cuando insiste en la musicalidad que desde el lenguaje hablado se puede explorar en la vinculación con las infancias (sin necesidad de únicamente recurrir a canciones cantadas); y haciendo referencia “al empleo de rimas, juegos con palabras, con las mímicas, las poesías, los juegos corporales, entre otros” (2013, p.38).

Es oportuno, también incluir aquí la invitación de Pescetti (2018) quien nos comparte la inquietud identitaria de encontrar la “propia voz” de cada niño y cada persona, y desde allí comprender que los orígenes no necesariamente son los únicos destinos posibles de un ser humano. Es decir, ir más allá de algunos destinos prefijados y “que esos orígenes (familiares, culturales, sociales) no sean los únicos horizontes posibles” (video min 1:14). Comprender dicha cuestión -nos posiciona frente a la formación de docentes y frente a las infancias- reconociendo en dichos sujetos, personas con derecho a conocer el mundo y con derecho a formar parte de otra porción del mundo. Así enfatiza el autor: “que nuestro origen, no sea nuestro único horizonte – destino” (idem).

Pensar entonces desde estas voces nos permite poner en juego variedad de propuestas para la Formación Superior. Sostenemos así, que es necesario hacer presente diversas alternativas que permitan al futuro docente: participar de escuchas diversas que habiliten el disfrute, el esparcimiento y la actividad placentera; involucrarse en audiciones de músicas conocidas y otras no tan cercanas; realizar interpretaciones colectivas e individuales atendiendo posibilidades expresivas del uso de la voz, del cuerpo sonoro y de algunos instrumentos; emplear la expresión y expresividad musical en diferentes contextos de producción; adquirir herramientas que les posibiliten mayor sensibilidad ante diversas producciones artísticas y constituirse en cultores del arte. Expresamos esta preocupación, ya que la posibilidad de diseñar experiencias tomando las músicas como soporte o como *destinos*, le habilita al docente un espacio y desempeño como productor cultural y no como mero consumidor o reproductor de propuestas de enseñanza. Consideraciones necesarias de vivenciarlas y desde las que cada docente luego podrá disponer y seleccionar para sus prácticas educativas junto a las infancias.

## **IMPLICANCIAS EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES MUSICALES Y DIVERSOS MODOS DE CONOCER Y DE HACER EN MÚSICA**

El despliegue de una serie de actos vinculados al hacer artístico en las personas, guarda estrecha relación con aquellos *haceres*<sup>viii</sup> creativos que se ponen en juego y a disposición desde el enfoque creador de la enseñanza. Actos de imaginar, apropiarse, crear, recrear, inventar, explorar, entre otros; constituyen rasgos distintivos del hacer artístico (en torno a la diversidad de exploraciones, de búsquedas tímbricas, de búsquedas sonoras dentro del campo musical), como así también de los *haceres* pedagógicos que se entretajan en el oficio de docentes (dentro

de la formación continua). Son haceres que constituyen aproximaciones al conocimiento, como vínculo siempre en movimiento, y que en palabras de Souto se redimensionan ya que “nacen en la curiosidad del sujeto, en el deseo por conocer, y que lleva a la búsqueda constante de un proceso activo, de conocer a un “conociendo” (2016, p. 34).

Entonces, si el conocimiento es vínculo siempre en movimiento, el mismo implica en esta movilización un doble cauce cognitivo, constituyendo el acto de conocer desde su aspecto lógico y desde su enfoque emocional (Souto, 2016). Doble cauce del conocimiento, que desde nuestro estudio y experiencia sitúa a los destinos como construcciones activas de conocer, de pensar, de percibir y del disfrute emocional por hacerlo desde las músicas.

Es oportuno en este momento vincular los haceres artísticos y musicales con los aportes de la Teoría de la Cognición Corporeizada<sup>ix</sup>, ya que pondera sobre esta relación, el rol protagónico del cuerpo como potencial expresivo. Este aporte, nos sitúa frente a los desempeños musicales entendidos como actividades que son en sí mismo corporalidad expresiva, acto de cognición y acto de comunicación. Por lo tanto, pensar algunos destinos a los que darles lugar –desde un abordaje reflexivo de la corporalidad–, nos permite el desarrollo dialogal entre los actos de percepción musical y las diversas acciones desplegadas (entre las que se incluyen los actos de audición interior). Estos actos de escucha nunca están desligados de los efectos y afectos que forman parte de un oyente activo, quien atraviesa esta experiencia desde el “disfrute que irrumpe como espacio o estadio potencial de gozo y regocijo, que se inscribe en una experiencia artística placentera” (ZILLI y FERRERO, 2021, p. 57). Este acto concreto, propio de la escucha “habilita un tipo de conocimiento encarnado o enactivado” (NOÉ, 2005; LÓPEZ CANO, 2004 en MALBRÁN 2011), es decir: hecho cuerpo. Con la intención de relacionar aspectos corporales y expresivos en la construcción de los vínculos emocionales y con el desarrollo de capacidades comunicacionales (tales como sincronización de la acción con otros), se configuran experiencias musicales que dan lugar a la sincronía entre el tiempo establecido y el tiempo transcurrido o vivido.

Diversos aportes y evidencias de las neurociencias<sup>x</sup> brindan aquí un sólido fundamento para comprender la comunicación musical en esos términos (por ejemplo: desde la Teoría de las Neuronas Espejo -Gallese, 2001). Recuperando las contribuciones de Gallese, se nos permite conocer y explorar las correspondencias que se establecen entre lo que una persona está percibiendo cuando está simplemente escuchando y la coordinación con la percepción kinestésica de eso que escucha. Es así, que desde el entramado sonoro – kinético que adopta

nuestra experiencia musical en el despliegue temporal, se favorecen diversas formas denominadas “formas corporeizadas” (MARTÍNEZ, 2016) o en resonancia corporal con lo sonoro. Por lo tanto, desde propuestas musicales que atiendan dichas posibilidades congruentes o en concordancia de estímulos (sonido–gesto; sonido–imagen; sonido–movimiento), se da lugar al desarrollo de la Musicalidad Comunicativa<sup>xi</sup> y a un posible abordaje multimodal<sup>xii</sup> en la experiencia musical entre los adultos y las infancias.

Dichos aspectos, son posibles de favorecerse desde el despliegue de posibilidades sonoras exploradas desde lo corporal sobre la voz, sobre las fuentes tímbricas, los movimientos, los gestos, las expresiones; desde el uso de objetos (musicales o extra-musicales) como refuerzo de la acción y a partir de diversas materialidades y soportes; desde la búsqueda de modos de acción y mediadores en la ejecución, entre otros aspectos de despliegue corporal musical en la enseñanza. Es por ello, que la variedad de estímulos perceptivos brindan desde nuestro trabajo y hacia la formación de docentes un intersticio por donde podamos pensar otros destinos enriquecidos, configurando modos potentes de enseñar y aprender desde el cuerpo, los instrumentos u objetos y la propia voz hablada o cantada.

## **IMPLICANCIAS VINCULARES EN RELACIÓN CON EL DESPLIEGUE DE POSIBILIDADES LÚDICAS Y MULTIMODALES SOBRE JUEGOS Y RELATOS SONOROS**

Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto (...) juegos a los que se vuelven una y otra vez, ritualmente, como habitaciones secretas que siempre están ahí, esperando (MONTES, 1999, p.33)

¿Por qué dar lugar a experiencias lúdicas en la formación docente? Sin dudar es la propia vivencia involucrada en la acción (en este caso en la musical) aquella que permite una real dimensión de los haceres sonoros puestos en juego, como así también, de las posibilidades sensibles, expresivas e imaginativas que el acto de jugar despliega en dicha formación.

Los juegos musicales que se involucran como experiencias perceptivas constituyen momentos de encuentro y desde donde se favorecen ficciones, habilidades, corporalidades, e imaginarios sociales. Además son estos saberes de la experiencia, los que Alliaud describe como necesarios para “ponerse en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en ámbitos de formación superior, y también en los ámbitos de producción de conocimiento pedagógico”

(2017, p. 76). Dicho posicionamiento, no disociado de lo que sucede en esas vivencias de las infancias, giran en torno a juegos musicales y de ficción; y se convierten en posibles estructuradores de la formación ya que suponen instancias latentes y potenciales pedagógicamente en sus futuros desempeños.

Con la posibilidad expresiva de dar lugar a aspectos que combinen lo lúdico y lo musical, se habilitan diversos usos de: juguetes, títeres y objetos para teatralizar; imágenes como refuerzos de la ficción; gestos y movimientos en correspondencia con lo cantado o escuchado. Hasta referimos a usos que posibilitan el despliegue de una serie de estímulos congruentes que favorecen la percepción y que se denominan estímulos concordantes<sup>xiii</sup>.

Desde lo expresado anteriormente y en correspondencia con el tipo de enfoque multimodal (en relación a lo ya expuesto en torno a dos o más estímulos en concordancia, que refuerzan esa percepción), se habilitan diversos sentidos que parten del abordaje sobre las músicas. El aporte desde la audición de obras instrumentales de carácter multimodal da lugar a diversidad de instancias de escucha con variedad de propuestas en cada nuevo acercamiento (nuevas escuchas desde otras versiones, con otras asociaciones sensibles, con diversos soportes visuales, con diferentes propuestas como guía; permiten sostener la atención, por ejemplo). Una de las consideraciones centrales a la hora de la elección de obras musicales, canciones y bandas sonoras es el análisis de los rasgos más salientes que perceptualmente se escuchan y se convierten en determinantes de su elección. Por lo tanto, el trabajo en torno a la atención dispuesta sobre correlatos congruentes (concordancia entre sonido-palabra, sonido-imagen, sonido-gesto), se presenta como manera de favorecer nuevas cogniciones. Posibilidades de apropiación y de disfrute por parte de los involucrados en el acto de jugar (docentes e infancias), que remite a diversidad de abordajes desde aspectos de lo vincular y al desarrollo de posibilidades expresivas-creativas sobre lo jugado.

Las canciones, las nanas, los relatos rimados, las vocalizaciones o murmuraciones que dan lugar al despliegue expresivo y lúdico desde la ejecución vocal, constituyen verdaderos relatos que cuentan, inventan, fantasean y despliegan modos particulares de estar juntos. En referencia a estas posibilidades desde las narraciones, Skliar (2020) expresa que dichos gestos, constituyen habilidades en tanto potencia desde el cuidado, la conversación y la compañía.

Por otro lado, hacemos mención a propuestas de ejecuciones que desde un inter-juego con las músicas y atendiendo las fases del desarrollo rítmico que atraviesan las personas desde sus primeros años de vida (fases: difusa, fluctuante y precisa), permitirán al estudiante en

formación, posteriores adecuaciones metodológicas en sus propuestas de clases. En sintonía con la mención anterior, y desde la atención a diversos tipos de ajustes rítmicos (puntual - puntual no sonoro – global; en Malbrán, 1990), se posibilita el desarrollo de actividades vivenciales y participativas de las infancias en relación con las experiencias artístico–musicales, que se ponen en acción desde ejecuciones vocales, corporales y/o instrumentales.

Es por ello, que insistimos en un abordaje multimodal de las músicas -y de las experiencias que se instalan en la formación docente- ya que nos parece oportuno recuperar aquellas palabras de Malbrán que trazan líneas, posibilidades y también acciones concretas de la Educación Musical en el Nivel Inicial:

Para degustar una obra musical también se requiere relacionar datos mediante mecanismos mentales de ida y vuelta sobre lo que se está escuchando, trazar analogías, advertir metáforas, hacer lecturas transversales, entre otras. En síntesis, la música demanda acciones particulares, ya que las relaciones musicales y su contexto así lo exigen, pero asimismo pone en juego comportamientos mentales propios de otras disciplinas (2011, pp. 69-70).

Hasta aquí, hemos planteado algunas posibilidades concretas desde experiencias musicales y desde posibles acercamientos a las músicas mediante lo lúdico. También nos interesó habilitar nuevos destinos lúdicos y creativos desde el diseño enriquecido de procesos pedagógicos (que pueden asumirse desde experiencias musicales), y que posteriormente permitan poner en cuestión las propias historias de vida y biografías musicales. Surgen así, nuevas posibilidades desde lo artístico y lo musical que reconocen en la construcción del conocimiento de la formación superior, maneras variadas de acercarse a la disciplina, a diversas experiencias que lo habilitan y a determinados contextos junto a otros. Se sostiene que estas formas del educar como acto colectivo, surge interpelando el disfrute por las músicas y desde la actividad misma de hacerlas sonar junto a otros, para otros, hacia otros:

La gran cuestión es que se ama lo que se conoce, lo que se disfruta por compartir los arreglos concertados previamente y lo que se obtiene por empatía con los otros, ya sean co-participantes o espectadores. El resultado final no es un acto individual, es una meta grupal en la que cada uno colabora con una pequeña acción que colabora en la eficacia del conjunto (MALBRÁN, 2011, p.59).

Intercambios, diálogos, tensiones y conversaciones sobre las infancias, sobre lo que a ellos se les ofrece y sobre los espacios que desde las músicas se habilitan, se exponen con el fin de recuperar, dar y tomar sus palabras o sus voces. Una intención de lo vincular y lo relacional

desde la cual Skliar nos convoca a pensar en la posibilidad de: “tomar la palabra y los nombres que pronuncian esas palabras, y todavía más, tomar aquellas palabras que parecen pisoteadas o desdeñadas y tomar aquellos nombres que las han pronunciado o deseado pronunciar” (2020, p. 59); para así continuarlas y hacer de ellas nuevos destinos.

Estas formas de presentarse y pensar el mundo desde la pequeñez –de los gestos, del compartir, de los encuentros con las infancias- nos permite sentirnos pequeños ante un mundo sonoro que nos ofrece infinidad de oportunidades para apropiarnos y ofrecer luego en las enseñanzas. Por ello aquí rescatamos el lugar que se habilita para incorporar bandas sonoras de la cotidianidad, y que permitirán el desarrollo de juegos e inventos con voces, con objetos, con cuerpos y con canciones que se atreven y que puedan “hacer lío”<sup>xiv</sup>. Reivindicamos así el lugar desde estas enseñanzas a otras propuestas arriesgadas e innovadoras (incluso contra algunos principios instituidos), ya que posibilitan alternativas desde diversas exploraciones intentando nuevos desafíos o aspectos atrevidos que impacten en el proceso de creación.

### **IMPLICANCIAS EN RELACIÓN CON LAS POSIBILIDADES EXPRESIVAS DE EXPLORAR, DESCUBRIR Y DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CREATIVO EN EL OFICIO DOCENTE**

Pensamos la construcción del oficio docente como un efecto y un accionar que siempre es con otros y con cada uno de nosotros mismos; como una forma artesanal de construir sentidos y conocimientos desde un despliegue concreto, y como hacedores de nuestro propio quehacer colectivo y situado. Alliaud sostiene que “las prácticas mejoran (pueden mejorar y todos podemos mejorarlas) y llegan a convertirse en artesanía cuando la información y la acción se convierten en conocimiento” (2017, p.83). Es por ello que en esta formación para el trabajo junto a las infancias se destaca la construcción artesanal sobre prácticas pedagógicas originales que se habilitan desde el jugar, tocar, cantar, bailar con las músicas, para dar lugar a aspectos creativos y originales en búsqueda de nuevos destinos. Inspirada en Sennet (2009) la autora mencionada reflexiona sobre aquellas actividades que despliega un docente como artesano, tensionando que aquello que se hace es artesanal en la medida que constituya o forme parte de un proceso productivo.

Habilitar los gestos, las miradas y las escuchas que se permiten compartir en el convivir, auguran en el hacer del oficio docente una multiplicidad de expresiones del enseñar y del

aprender que sostienen vínculos y congregan en arte y artesanías las posibilidades educativas del hacer y del hacer *hacer*. La labor creativa re-significa las prácticas del docente y de las infancias “al poner en juego las propias valías y potenciar, ensalzar, enfatizar la autoconfianza, el desafío de ir más allá de las propuestas habituales y el permiso para probar nuevas vías de expresión” (MALBRÁN, 2011, p.71).

De este modo, la posibilidad de realizar exploraciones y nuevas búsquedas sobre diversos modos de acción y multiplicidad de posibilidades expresivas en la voz hablada y la voz cantada sobre músicas, canciones y sonoridades, constituye una constante interrelación entre el conocimiento experimentado por el docente y la formación. Nos referimos también a la implementación de variadas posibilidades artísticas y perceptuales en concordancia (uso de videos, animaciones, dramatizaciones corporales, graffías de diverso tipo, podcast con refuerzos en imágenes, etc.), que impactan en un mayor nivel de comprensión para quien las vivencia. Dicho aspecto permite a la enseñanza -y en particular a la formación de docentes-, el lugar a reiteraciones o reinenciones desde algunas propuestas lúdicas que re-configuran de manera particular la propuesta sonora. Conocimiento reflexivo que supone en el Nivel Superior herramientas poderosas que entretejen nuevas artesanías, para poder intervenir, actuar y mejorar las prácticas de enseñanza.

Así mismo re-significar el oficio de docente nos invita a proponernos la adecuación de estrategias para anticiparnos a cambios y para definir otras maneras posibles de estar en el mundo, en los oficios, en la vida. Formas adecuadas a los propósitos de la sociedad que nos necesita atentos, predispuestos y pensantes críticamente.

### **ABRIENDO ALGUNOS POSIBLES...**

Retomando lo que fuimos hilvanando en el escrito, y para continuar pensando en cómo los plurales siempre brindan posibilidades abiertas de entender las prácticas sociales, culturales y educativas expresamos que nuestros posicionamientos profesionales referirían no solamente a un estar preparados, sino a estar disponibles.

Entonces, ¿cómo pensar hoy la noción de *destinos* desde prácticas educativas que dejen de obstinarse en formas heredadas, destinadas, con destinatarios ideales o ideados desde algunas únicas formas de entender los vínculos? ¿Cómo favorecer algunos destinos que no sean ni determinantes ni excluyentes, ni universales ni tan particulares que no puedan pensarse, ni

vacíos ni neutros de sentido? Volvemos a la acepción de su significado: “apuntar hacia”, ya que merece nuevamente discutirse cómo las músicas y sus haceres pueden *apuntar-apuntalar* algunas de esas maneras y modos de orientar los gestos del estar disponible.

Estar disponibles para potenciar las oportunidades de acceso a aquellos que están aguardando sus ingresos, para cobijar la extranjería de aquellos que nacen al mundo y para alojar desde la comunidad del conocimiento oportunidades para construir una vida digna de todos las personas... estar disponibles para advertir lo que estandariza o limita el pensamiento... estar disponibles para pensar en nuestras profesiones aquello o aquellos que no son pensados... estar disponibles para dar lugar a lo impensable, a lo inimaginable, a lo vivificante del saber junto a otros. En resumen: una potencia al pensar en *los destinos* como manera plural que puede cobijar el oficio docente y como pluralidad que se entiende desde las músicas y sus efectos sobre la vida de las infancias.

Para dar cierre –provisorio o al menos tembloroso- proponemos pensar el acto educativo, artístico y musical como preparación para la cultura y la vida, como iniciación al mundo de las infancias y desde la esencia misma de hacer docencia con la intención de donar aquello que otros nos han aportado, pero potenciado desde algunos plurales.

## REFERÊNCIAS

AHARONIÁN, C. y OLIVERA, R. Introducción a la música popular uruguaya 1973-2013. **Revista Música. Nuestro Tiempo**. Montevideo, Uruguay: Libros del Bicentenario, 2014.

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2017.

BORDONI, M. y MARTÍNEZ, I. **Imitación mutua en el juego musical**. VII Reunión de Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música. Universidad Nacional de Villa María. Córdoba, 2009.

CORNÚ, L. Ensayando aproximaciones a la noción de bondad. En: FRIGERIO, G. y KORINFELD, D. (coord.). **Cosas dichas y desdichas. A propósito de los oficios del lazo** Transcripción de Facundo Arcolía. Buenos Aires: Ed. Seisdedos, 2019. Cap 4, p 69-83.

COROMINAS, J. **Breve Diccionario etimológico de la Lengua Castellana**. Madrid, España: Ed. Gredos, 1987.

COVIAN, Ma. S. Historias de niños. Notas para pensar el cuidado. En: FRIGERIO, G. y KORINFELD, D. (Coord). **Palabraciones. Oficios del lazo**. Paraná, E.R: Ed. La Hendija, 2023. p. 87-104.

ELICHIRY, N. El impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento En: ELICHIRY, N. (comp.). **Comunidades de aprendizajes y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana**. Bs. As: Ed. Noveduc, 2015. Cap 2. p. 19-40.

ESPAÑOL, S., BORDONI, M., MARTÍNEZ, M. y VIDELA, S. **El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida**. IX Reunión Anual de SACCoM. CABA: Ed. SACCOM, 2010.

FERRERO, M. I.; ASPREA, M. I.; y PURTIC, M. L. **Vamos a Música. Guía para docentes de Nivel Inicial y de música: descripción de las habilidades que los niños de dos a seis años manifiestan en clases**. Bs. As: Ed. EME, 2008.

FLEITAS, M. **Crianza y arte. La magia de aprender**. Buenos Aires: Ed. Grijalbo, 2013.

FRIGERIO, G. Hacer del borde el comienzo de un espacio. En: FRIGERIO, G. y otros (comp.). Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. **Revista Ensayos y experiencias** Buenos Aires, n.50, p. 6-14, 2003.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción**. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas, 2004.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2022). Infancias y adolescencias ¿algo en común? Conferencia del 8 de noviembre de 2022, organizada por la Maestría en Estudios de Infancias y el Dto. de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en: [https://www.facebook.com/watch/live/?mibextid=YCRy0i&ref=watch\\_permalink&v=1230694987521636](https://www.facebook.com/watch/live/?mibextid=YCRy0i&ref=watch_permalink&v=1230694987521636) Fecha de consulta: abril 2023.

GAINZA, V. Prólogo. En: FLEITAS, M. **Crianza y arte. La magia de aprender**. Buenos Aires: Ed. Grijalbo, 2013, p. 9-10.

GARCÍA MALBRÁN, E. Proyectos multimodales. En Giráldez, A. y Pimentel, L. (2011). **Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría de la práctica**. España: Ed. Org.de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2011. Cap.8, p. 85-102.

LARROSA, J. **El Profesor artesano**. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas, 2020.

MAGGIO, M. **Reinventar la clase en la universidad**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2018.

MALBRÁN S. y MENÉNDEZ, J. Sostén de la atención y modelos cross modal. Un estudio de caso a los 12 y 24 meses. VII Encuentro Latinoamericano de Educación Musical (ISME). **Integración cross modal y música**. Buenos Aires: Ed. ISME 2010.

- MALBRÁN, S. **El aprendizaje musical de los niños**. Bs. As: Ed. Actilibro, 1990.
- MALBRÁN, S. El modelo cross modal aplicado a las Artes Temporales. En: M. DÍAZ & M.E. RIAÑO (eds.). **Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música**. Santander: Publican Ediciones, 2010b. Cap. 3.
- MALBRÁN, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En GIRÁLDEZ, A. y PIMENTEL, L. (2011). **Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría de la práctica**. España: Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2011. Cap. 6, p. 57-72.
- MALBRÁN, S. y GARCÍA MALBRÁN, E. Lenguaje Musical y Didáctica: Sonido y Estructura Sonora. En M. E. Riaño y M. Díaz (coord). **Fundamentos Musicales y Didácticos en Educación Infantil**. Cantabria: Ed. PubliCan, 2011. Cap. 6.
- MALBRÁN, S.; REGLA, I.; GARCÍA MALBRÁN E. y SAUBER, M. *Sonidos para los sentidos*. La Plata: Ed. UNLP, 2000.
- MARTÍNEZ. I. La base corporeizada del significado musical. En: ESPAÑOL, S. y otros (comp.). **Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana**. Bs. As.: Ed. Paidós, 2016.
- MENDÍVIL, J. **En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas**. Bs. As: Ed. Gourmet Musical, 2016
- MONTES, G. **La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- PESCETTI, L. (2018). Origen no es destino. **Proyecto: Un niño una voz**. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9N8aFmMfmXE> Fecha de consulta: abril 2023.
- REGLA, I. (1999). El Modelo de Interacción con Estímulos Concordantes; una propuesta educativa para la primera infancia. Buenos Aires, **Revista Novedades Educativas**. V.12 n.109.
- SEMÁN, P. La canción nunca es la misma. En: GILBERT, A. Y LIUT, M. **La mil y una vida de las canciones**, Buenos Aires: Ed. Gourmet Musical, 2019. p. 11-24.
- SENNETT, R. **El artesano**, Barcelona: Ed. Anagrama, 2009.
- SHIFRES, F. Algo más sobre el enlace entre infancia temprana y la música: el poder expresivo del rubato. En: ESPAÑOL y otros (2016) **Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana**. Bs. As.: Ed. Paidós, 2007. Cap 1, p. 21-70.
- SHIFRES, F. La ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. Actas de la VI Reunión Anual de SACCoM. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2007.
- SKLIAR, C **Mientras respiramos (en la incertidumbre)**. Buenos Aires: Ed. Noveduc, 2020.

SOUTO, M. **Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.** Rosario: Ed. Homosapiens, 2016.

STUBLEY, E. **Fundamentos Filosóficos.** En: R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning.* Traducción: I. C. MARTÍNEZ. Reston: Ed. Shirmer, 1992.

ZILLI, L. y FERRERO, E. (2021). Binomios en la enseñanza musical. Resonancias desde la formación de docentes de educación general. **Revista del Instituto Superior de Música** n. 18 ISM. Ed. UNL. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ISM/article/view/10590/14072> Fecha de consulta: abril 2023.

## NOTAS

<sup>i</sup>Aclaremos que este nivel educativo (el primero del sistema educativo argentino) es obligatorio a partir de los 4 años, pero abarca desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive.

<sup>ii</sup>En el marco de la Ley de Educación Nacional vigente (2006) la formación superior se corresponde con el cuarto nivel que incluye la educación universitaria y la de Institutos Superiores (dentro del cual se encuentran los institutos superiores de Formación de Docentes). En este caso, nos referiremos a la formación artístico-musical en los Profesorados de Educación Inicial y Licenciaturas (especializaciones posteriores a la conclusión de su carrera profesional).

<sup>iii</sup>Las interpelaciones que dieron origen a este trabajo surgieron a partir de propuestas artístico – pedagógicas desarrolladas dentro de las cátedras *Área Estético Expresiva I y II* del Instituto Superior N°9105 “Dra. Sara Faisal” de la ciudad de Santa Fe (materia que incluye el lenguaje musical junto a los lenguajes plástico-visual y corporal); y así mismo el Taller de *Lenguaje sonoro – musical* (en la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias -LEPI- dictada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral), cátedras que dicta quien desarrolla este escrito. En simultáneo a estas prácticas musicales y en torno a la formación de docentes de Educación Inicial, la autora de este artículo desarrolló su tesis de Maestría en Didácticas Específicas (UNL, 2017) y una investigación reciente (2019 – 2022) llevada a cabo en el marco del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI - Arte - Convocatoria 2019) en el Instituto Superior de Música (ISM - UNL – Santa Fe).

<sup>iv</sup>Si bien en este caso nos referimos a la formación de docentes, y en particular en profesorados de Nivel Inicial y Licenciatura en Educación en Primeras Infancias (LEPI), estas habilidades o modos de conocer en música son estructuradores del abordaje pedagógico en cualquier nivel educativo y modalidad de la enseñanza musical (Davidson y Scripp, 1992 y Stublely, 1992).

<sup>v</sup> Lo expresamos así en relación con la atención, el cuidado y el trabajo en la educación de las primeras infancias.

<sup>vi</sup> En el marco de la investigación desarrollada recientemente.

<sup>vii</sup>Este plural lo ha desarrollado y fundamentado de manera muy exhaustiva Julio Mendívil, cuando se pregunta ¿qué es la música? y expresa: “tengo la convicción de que no se trata de una actividad humana provista de valor intrínseco y universal, de que los significados que le adjudicamos son el resultado de procesos históricos y culturales específicos” (2016, p. 16). Desde allí, recuperamos esta expresión que nos permite analizar la pluralidad de su sentido sin distinción valorativa de ningún tipo y que al autor tituló (en singular): “En contra de la música” Ed. El Gourmet Musical.

<sup>viii</sup>Referimos con esta expresión en plural a las múltiples formas en las que el arte y las músicas dan lugar a un desarrollo imaginario, original, sensible, contextualizado, creador de nuevos sentidos y emancipado de formas instituidas o hegemónicas de pensar las prácticas docentes.

<sup>ix</sup> “La cognición musical corporeizada integra en el estudio de la experiencia musical, el análisis de los modos en que el sonido y el movimiento resuenan en el complejo cuerpo-mente, tanto en la ejecución como en la recepción musical” (MARTÍNEZ, 2016, p. 75) y que se vincula con la Expresión Musical (SHIFRES, 2016).

<sup>x</sup> Las neurociencias, de la mano de los aportes tecnológicos, aportan “datos que permiten comprender –al menos incipientemente– cómo opera el cerebro humano mientras realizamos acciones cotidianas” (M. ROLLINS, 2005 en GARCÍA MALBRÁN, 2009, p. 85).

<sup>xi</sup> Definida “como una habilidad innata y universal que se activa en el nacimiento y que es vital para la comunicación social satisfactoria entre la gente. Específicamente se define como la habilidad para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto motor y sonoro” (MALLOCH 2002, en SHIFRES, 2007, p. 13).

---

<sup>xii</sup> Definido como “la introducción simultánea de dos o más estímulos con distinta puerta de entrada (auditivos, visuales, kinestésicos, olfativos, gustativos). La información ingresada se integra en un mismo conjunto perceptual” (WOOD, 1998 en GARCÍA MALBRÁN, 2009, p. 85).

<sup>xiii</sup> Dichos estímulos concordantes en las experiencias conjugan “disparadores integrales de diferentes canales de comunicación los que operan a favor del desarrollo perceptivo, cognitivo y psicomotor” (REGLA, 1985 en MALBRÁN y otros, 2000, p. 8).

<sup>xiv</sup> En alusión al álbum musical de nombre “Lío” que Luis Pescetti compone, edita y publica en abril 2021. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=l3Q1aWj66n4&ab\\_channel=LuisPescetti](https://www.youtube.com/watch?v=l3Q1aWj66n4&ab_channel=LuisPescetti) Consulta abril 2023.