

CUADERNOS DE 8 EDUCACIÓN INICIAL

Junta Nacional de Jardines Infantiles

DIDÁCTICA SONORA DE SALA CUNA A JARDÍN INFANTIL

Olivia Concha Molinari



DIDÁCTICA SONORA

DE SALA CUNA A JARDÍN INFANTIL

Olivia Concha Molinari



Concha Molinari, Olivia
Didáctica Sonora [texto impreso] / Olivia Concha
Molinari
.— 1ª ed. .— Santiago: JUNJI, 2017.
64 p.: 20x25 cm.
ISBN : 978-956-8347-99-4
1. Juegos Educativos Musicales 2. Educación Preescolar
I. Título.
Dewey : 372.337.-- cdd 21
Cutter : C744d
○
Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

DIDÁCTICA SONORA: DE SALA CUNA A JARDÍN INFANTIL
Olivia Concha Molinari

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
Ministerio de Educación



Edición Rosario Ferrer

Diseño y diagramación Fernando Hermosilla

Ilustraciones Beatriz Patricia Díaz

Dibujo de portada Ashley Madeleine Palacios (4 años), del jardín *La Gotita*, de Puerto Montt

Primera edición: noviembre de 2017

Registro de Propiedad Intelectual Nº 284.708

ISBN: 978-956-8347-99-4

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Impreso en Chile por Andros Impresores

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

ÍNDICE

7 /	Presentación
11 /	Introducción
15 /	Identidad, sonido de Chile y América
18 /	Contrapunto: experimentación digital
19 /	Sonido y mito
33 /	Herramientas didácticas
41 /	Aplicaciones pedagógicas
56 /	Escuchar músicas y hablar
61 /	Comentario final
62 /	Bibliografía
64 /	Fonografía

PRESENTACIÓN

El fortalecimiento del diseño y de la práctica educativa es una ocupación constante para los equipos técnicos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), del que deriva el interés por contar con educadoras y técnicas en educación preparadas que sepan llevar al aula nuevos conocimientos que permitan un mejor desarrollo para los párvulos.

La serie **Cuadernos de Educación Inicial** se enfoca a este propósito y, a través de formatos interesantes y motivadores para la lectura, entrega y ahonda en distintas temáticas ligadas a la atención a niños y niñas, a la relación con sus familias y al fortalecimiento de toda comunidad educativa.

Esperamos que este material, así como otros elaborados por las **Ediciones de la Junji**, contribuya a fortalecer los principios pedagógicos que sustentan el quehacer institucional, que se halla enmarcado en el actual proceso de reforma que reconoce la educación inicial como un derecho constitucional legalmente protegido.

Desirée López de Maturana Luna

Vicepresidenta Ejecutiva

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Dedicado a Margarita, mi hija y compañera en la creación.

INTRODUCCIÓN

El presente Cuaderno de Educación Inicial es una propuesta pensada para bebés y párvulos que contiene juegos y ejercicios sencillos y novedosos no para ser modelados o enseñados por educadoras, técnicos y familiares –puesto que la estrategia apunta éticamente hacia la liberación y autonomía de la infancia como valor que no se transa–, sino para re-proponerlos como estímulos y motivaciones a la creatividad sonora de niños y niñas pequeños, tema casi desconocido actualmente en educación inicial y en los propios hogares.

Este libro revela mi preocupación existencial por todo “aquello que se escucha”;¹ por tanto, mi propuesta didáctico-infantil focaliza el sonido como una unidad básica material de la futura construcción musical, no con un afán reduccionista, sino con el propósito de abrir una cadena de relaciones inesperadas que podrían generar inquietudes y preguntas en y de niños y niñas. Estas mismas preguntas pueden ser procesadas desde la primera infancia con el aporte (y no las instrucciones) de los adultos, dinamizando el estático conocimiento musical del pasado, caracterizado por el ritmo, melodía, armonía y forma, con nuevas estrategias de escuchar e investigar el mundo actual y de sonorizarlo creativa y divergentemente desde los primeros años.

¹ Me contó mi madre que estando yo en sus brazos y a pesar de que sólo balbuceaba algunas palabras, asomada a un balcón me escuchó decir “ave... ave”, lo que ella tradujo como “llaves... llaves”. En efecto, en ese instante alguien pasó cerca de mí caminando mientras movía un llavero. Según mi madre, el “reconocimiento tímbrico” le indicó que yo tenía una audición sorprendentemente fina.

Precisamente desde la mirada actual, el enfoque didáctico sonoro se relaciona con la modernidad y las manifestaciones artísticas y musicales del siglo XX que propusieron “leer, ver y escuchar lo nuevo”. En una breve síntesis, se podrán recordar las provocaciones europeas del Teatro del Absurdo, de los movimientos dadaístas, de las miradas cubistas y expresionistas, de la música concreta y electroacústica, etcétera, contando en Chile con Vicente Huidobro, Roberto Matta, Nicanor Parra, destacadas figuras del anticonformismo reinante con sus producciones creacionistas, surrealistas y antipoéticas respectivamente. El mundo escrito, visto, pintado, poetizado, sonorizado por los artistas y compositores contemporáneos fue “otro mundo”, del cual Pablo Neruda, imposible de etiquetar en su estilo personal e irrepetible, fue el máximo maestro de maestros del siglo.

En este marco de elementos emergentes, entre contrastes, nuevas tendencias y en constante cambio, los lectores de este libro no encontrarán entonces acá llaves de sol, pentagramas o corcheas.

Plantear el sonido como materia prima y como elemento dúctil y básico facilita, según la experiencia, la construcción de juegos pre-musicales desde el momento en que las personas viven en un mundo rodeado de objetos, de cosas, aparatos, equipos y máquinas, además de señales y ruidos de teléfonos, celulares, equipos, amplificadores, motores, sirenas, y de un amplio etcétera carente de instrumentos musicales. Los objetos comunes son descubiertos tempranamente por los bebés y, al hacerlo, los percuten o se les caen de las manos y, para su asombro, ¡suenan!, transformándose en interesantes elementos para seguir explorándolos y descubriéndolos, experiencias que ellos sin ayuda ni mediación del adulto hacen de manera autónoma en todas las culturas y a lo largo de toda la historia. Por lo dicho, por mis investigaciones, distintas capacitaciones y publicaciones,² propongo que el sonido sea concebido como la materia prima fundamental del lenguaje musical.

² Olivia Concha Molinari, *Suoni e idee*, Editorial Municipio di Reggio Emilia, Italia, 1979.

Olivia Concha Molinari, *El párvulo, el sonido y la música*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena, 2014.

Los profesionales de la música están críticamente conscientes del ruido como telón de fondo continuo de la cotidianidad y, desde esa perspectiva, consideran que una educación de nuevo tipo y contenido como la que proponen podría contribuir desde la primera infancia a mejorar la calidad del ambiente y a la toma de consciencia, porque ese espacio acústico ruidoso que no se ve pero que se escucha (cada ser lo construye en su sistema nervioso, dicen las neurociencias) también daña y puede ser controlado, regulado y modificado para el bien-estar y placer de todos.

Culturalmente habrá que aludir también a los espectaculares cambios de la vida musical y social de los últimos 50 años y traer a la memoria la sonoridad de las músicas populares que se escuchaban antaño radiofónicamente o en los primeros discos (en aparatos de gran tamaño) comparándolas con las actuales formas de emitir y escuchar las músicas en múltiples soportes o dispositivos portátiles tecnológicamente sofisticados: los mp3, pendrives, tablets, celulares con internet, han cambiado el mapa de los escuchas convirtiéndolo en un “nuevo paisaje sonoro” como muy bien lo bautizó el pedagogo musical canadiense Murray Schafer. Así, la tecnología incluyó la circulación de instrumentos musicales desde que comenzó la aplicación de electricidad a guitarras acústicas y de la electrónica a teclados, sintetizadores, informática y softwares para componer e inventar novedosos sonidos.

En Chile, sin embargo, aún es posible gozar de una variedad más amplia e interesante de músicas, al contar también con instrumentos acústicos (autóctonos, criollos) y músicas patrimoniales en la vida real (y no virtual) vigentes entre cultores indígenas, folclóricos y populares en diferentes zonas geográficas del país. Los chilenos son afortunados y debieran explorar y apropiarse de esas músicas y de todos los medios junto a sus niños, que podrían ingresar y compartir crítica y conscientemente al sistémico espectro sonoro de los tiempos actuales.

En ese marco, la propuesta de este libro para la infancia considera todo sonido y ruido como material válido para “jugar las músicas” haciendo una salvedad: lamentar lo que ha ocurrido en Chile desde que se desarticuló la franja etaria de los 3 a 6

años separando la primera infancia y adelantando su escolaridad. En la experiencia como docentes e investigadores se aprende que durante esos años, niños y niñas conforman un grupo cultural homogéneo y armonioso que sabe convivir y cooperar solidariamente: los mayores de 5 y 6 años aman y enseñan a los pequeños, que ven en ellos figuras a emular con beneficios en todo orden. Manifiesto esta crítica por haber trabajado en las Escuelas Infantiles de la ciudad de Reggio Emilia durante 7 años y donde en más de una ocasión escuché hablar a Loris Malaguzzi de políticas educacionales y solicitar “no dividir ni acortar la primera infancia”, justamente por ser una edad entre las más hermosas de la vida humana y por tratarse de una sociedad culturalmente colaboradora y compacta.

Por tal motivo, la presente publicación va dedicada a la primera infancia –de los 0 a los 6 años– como experiencia sonora en construcción y a las educadoras y técnicos que, aún no siendo músicos, han comunicado sus falencias en el área y también sus anhelos de trabajar creativamente la música, rompiendo con las tribulaciones curriculares impuestas por el sistema educativo nacional que no considera las expresiones artísticas con la importancia y presencia que debieran tener en sala cuna y jardín infantil. Es de esperar que las ideas que seguirán se perciban coincidentes y atrayentes.

IDENTIDAD, SONIDO DE CHILE Y AMÉRICA

Un curso de niños de 6 años del Valle del Elqui, en la Región de Coquimbo –década de los 80 del siglo pasado–, participó en un taller anual donde pudo explorar sonidos, expresar ideas y organizar juegos colectivos con numerosos instrumentos autóctonos de Chile y América³ de diferentes culturas étnicas: mapuche, aymara, diaguita. Se dejó fuera del taller la guitarra, por tratarse de un cordófono que llegó al continente con los españoles trayendo un timbre (“sound”) desconocido para la América precolombina y de diferente código de alturas (notas musicales).

En dicho taller los niños y niñas tuvieron a su disposición una gran variedad de instrumentos y no debieron obedecer reglas ni instrucciones dictadas por los adultos; de este modo pudieron vivir cómodamente la metodología del descubrimiento y de la libre invención sonora. Asimismo, ocurrieron entre los párvulos muchos episodios interesantes de corte piagetiano, como formas autónomas de organización, juego de reglas, juego simbólico, trabajo en pequeños grupos, discusiones, acuerdos, transacciones, resultados y, sobre todo, entusiasmo por tocar incesantemente los instrumentos. Un segundo grupo de niños de similares características conformó otro taller, esta vez en una escuela urbana, puesto que lo que se pretendió fue observar y comparar lo que ocurriría en ambos contextos.

Una mañana, en la escuela urbana, los niños se acercaron muy agitados a decirle al monitor del taller que se les había roto el *ñolkin*.⁴ Ante la alarma y el pesar por lo ocurrido, los pequeños se preguntaron qué podían hacer con el instrumento roto, frente a lo que un niño exclamó: “¡Enterremos el *ñolkin*!” La propuesta resultó ser finalmente un acuerdo general, ya que pareció natural que un vegetal vivo, ahora

³ El taller correspondió al proyecto de investigación “Renovación de la educación musical a partir del sonido vernacular de Chile y América”, de Olivia Concha Molinari, en la Universidad de La Serena, financiado por la Fundación Andes, 1987.

⁴ El *ñolkin* es un aerófono mapuche compuesto por una fina vara vegetal naturalmente ahuecada y un cuerno de vacuno como resonador; la persona en vez de insuflar el aire, debe aspirarlo para obtener el sonido en este raro y singular instrumento natural.



destrozado, volviese a la tierra... Los niños y niñas hicieron una fosa en el parque de la escuela y luego depositaron el largo instrumento para cubrirlo con tierra.

En la escuela rural ocurrió exactamente lo mismo: se rompió un ñolkin. Los niños estaban tristes y no sabían qué hacer con el instrumento roto. El monitor dio tiempo al grupo, pero no surgían ideas... Finalmente les comunicó que también en la escuela urbana se había quebrado un ñolkin y que allí los niños habían decidido enterrar el instrumento. Nuevamente, todos estuvieron de acuerdo: “Saquemos el cuerno del ñolkin y después lo enterramos”, “pero vamos a enterrarlo cerca de la agüita”, dijo un niño, aludiendo a una acequia que cruzaba el patio. “Claro –respondió un tercero–, puede que crezca otro ñolkin”. Eligieron el lugar y enterraron el ñolkin, pero repentinamente ocurrió algo inesperado: los niños fueron a buscar sus instrumentos y al regresar tocaron largos sonidos, suave y lentamente, como nunca antes habían emitido... Hubo música, hubo rito y sonoridad solemne.

Terminada la ceremonia, los niños se alejaron. Sólo una niña quedó cerca de la tumba del ñolkin. De pronto, con su matraca en mano, comenzó a agitarla fuer-

temente dando vueltas y vueltas alrededor del entierro. La danza fúnebre surgida tal vez de su ancestral memoria, fue presidida por el sonido de la matraca que en ciertas culturas, simbólicamente, ahuyenta los malos espíritus.

Esta historia cumple con las expectativas de cuando fue diseñado el proyecto que consistió en investigar y estudiar instrumentos autóctonos y populares, dimensionar sus sonoridades, construirlos y luego inventar libremente, improvisar y crear músicas inexistentes partiendo de otro fundamento tímbrico. El proyecto fue original, puesto que ese conjunto sonoro de diferentes culturas no se había reunido antes, no tenía literatura ni música conocida. Ahora bien, lo más seguro es que ninguno de estos dos episodios habría sucedido si los pequeños hubiesen practicado con violines, chelos o clarinetes, los clásicos instrumentos acústicos europeos.



CONTRAPUNTO: EXPERIMENTACIÓN DIGITAL

Desde la perspectiva de los dispositivos modernos y por contraste a lo anterior, hubo otro taller creativo grupal de 5 meses de duración destinado a párvulos de entre 5 a 6 años de edad que siguió la misma línea didáctica de invención e improvisación sonora usando dos novedosos medios tecnológicos: la pizarra interactiva digital⁵ y el *software* de edición audio-digital Cubase.⁶

En dicho taller se experimentaron actividades, estrategias participativas, exploración y descubrimiento con medios digitales actuales, y se invitó a niños y niñas a aproximarse sin prejuicios al sonido como materia prima. Así, una parte del taller fue dedicada a la escucha, a la producción y captura de sonidos de diferentes fuentes para ser presentados posteriormente a través del *software* Cubase en la pizarra interactiva, con el propósito de que los niños interactuaran digitalmente con los sonidos y los organizaran libremente por turnos, de manera individual y/o colectiva, ya que la proyección de la imagen en la pizarra permitía un espacio donde podía interactuar más de un párvulo a la vez.

Cubase permitió organizar, superponer y reproducir los sonidos grabados y seleccionados para la escucha y el resultado fue que los niños demostraron gran interés, una actitud positiva con altas expectativas y compromiso en la participación de cada sesión, puesto que no hubo ningún desertor en el proceso y desarrollo del taller, pese a haber sido voluntario.

En lo musical los logros no fueron los esperados en cuanto a invenciones o crea-

⁵ La pizarra interactiva digital consiste en un computador conectado a un proyector que muestra la señal de dicho computador sobre una superficie lisa y rígida, sensible al tacto, desde la que se puede controlar el computador. La principal función de la pizarra es controlar el ordenador mediante esta superficie con un bolígrafo, con el dedo o con otro dispositivo como si se tratara de un *mouse* o ratón.

⁶ El taller y la nota son del profesor y magíster Felipe Moreno Varela, del Colegio San Martín de Porres de La Serena.

ciones sonoras: los resultados fueron más bien pequeños momentos o segmentos donde los niños pudieron acomodar y seleccionar los “bloques” o “tracks” con sus respectivos sonidos, atraídos más por lo visual que por lo auditivo. Y si bien los pequeños se concentraron un mayor tiempo en el juego manual-motriz-visual en desmedro de la audición de sus propias construcciones musicales, cabe señalar que los párvulos lograron dominar la técnica de la pizarra interactiva y sus posibilidades, perfecta y creativamente con gran placer de su parte.

SONIDO Y MITO

Es fascinante para quien desea incursionar en la historia de la música universal interiorizarse sobre cómo vivían musicalmente las tribus, las etnias arcaicas de las culturas de África, Cercano, Medio y Lejano Oriente, Japón o China, cuyas resonancias y sutiles elementos pasaron a Occidente. Por ejemplo, el tintineo metálico de campanillas agitadas durante la misa cristiano-católica que también se da en ritos hindúes; o la adopción de voz nasal en lenguas orientales en el momento de las lecturas sagradas; o la denominación de “familias” a los instrumentos de una misma especie, tal cual sucede en Lango (África), según el musicólogo alemán Marius Schneider, donde una orquesta de percusión estaba compuesta por siete instrumentos: dos padres, una madre y cuatro hijos tambores. ¿Podría derivar de esta metáfora humano-afectiva la denominación de “familias” a los diferentes instrumentos que componen una orquesta clásica?

Desde la prehistoria el sonido ocupó parte del espacio: podrá imaginarse el gran silencio que antecedió el Big Bang y luego el caos, las catástrofes naturales, huracanes, tempestades, terremotos que estremecieron con sus ruidos y estridencias a los nacientes grupos de homínidos, a las primeras agrupaciones humanas que, por sus creencias y supersticiones atribuyeron poderes mágicos a múltiples deidades paganas, manifestadas en fuerzas naturales y luego plasmadas en la mitología del origen sonoro del universo.

Si bien no todas tuvieron contacto, algunas leyendas de las antiguas civilizaciones convergieron en una idea mítica común sobre el origen del cosmos, asociando su génesis a una fuente sonora. En uno de los muchos libros sagrados –*Upanishad*– de la India, no se cansan de repetir que los sonidos “Om” o “Aum” son las sílabas inmortales e intrépidas creadoras del mundo. Otros mitos se refieren a borrascas, vendavales azotando, mares, bosques y forestas y a rugidos de animales como las chispas que encendieron el universo. En resumen, en aquellas culturas donde se narra el principio de los tiempos con mucha precisión, un elemento acústico –el sonido como energía vivificante, asombrosa y aterradora– interviene en el momento decisivo de la acción.



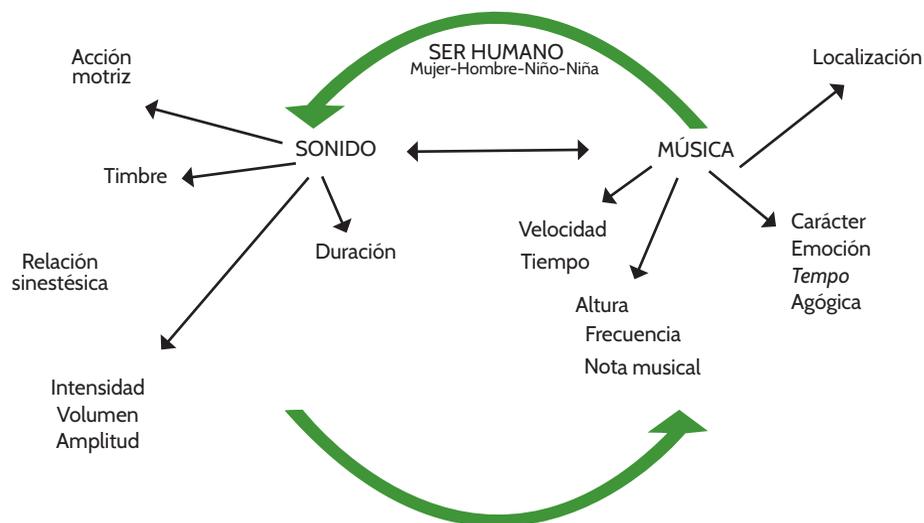


Tal vez ese mismo asombro invade también a los bebés recién nacidos cuando ellos mismos irrumpen –al venir a la luz– con sus estentóreos llantos en el espacio que los cobija por primera vez; o más tarde, con más dulzura y el mismo asombro, cuando al agitar sus brazos, manitas y piecitos el bebé logra hacer vibrar un cascabel o campanitas que el adulto colgó sobre su cuna. El recién nacido se agita frente a esas sonoridades, abre los ojos y sin habla, con su corporalidad en movimiento, ya comunica sus emociones. ¿Quién podría dudar del impacto que le producen esos sonidos externos a su corporalidad?

El sonido es un poderoso elemento físico y material que atrae, inquieta, sugiere, incita y estimula el sistema nervioso, la afectividad, la imaginación como imán sensorial, corporal y emocional. Esto es precisamente lo que este libro quiere transmitir, dejando que su lector defina el sustantivo “música” a través de sus palabras, según su propia vida y experiencias.

La música es para mí _____

Mapa didáctico sonoro



El mapa conceptual representa los tres ejes que fundamentan la propuesta de estimulación infantil a partir del sonido y pretende complementar lo que se practica como música –si se practica– en los jardines infantiles chilenos. Los tres ejes se conectan y articulan en diferentes direcciones e irán cruzando el texto perfilándose de acuerdo a la siguiente visión paradigmática:

Ser humano: Los autores, compositores, intérpretes y el público (o escuchas) encarnan el proceso antropocéntrico de la música junto con el niño o niña que interactúa y protagoniza la acción sicomotriz con su propia creatividad e invención sonoro-musical.

Sonido: Elemento acústico, materia física de la construcción musical.

Música e infancia: Juego experimental por construir y en constante devenir.

Más adelante se presenta esta propuesta en forma de taller y se indican herramientas didáctico-sonoras y operativas que podrán ser manejadas por bebés y párvulos, según cada realidad, contando con el discreto apoyo de los adultos que trabajan y/o conviven con ellos, sin instrucciones, direccionalidad ni prohibiciones.

a) Niños y niñas

Según la experiencia y las investigaciones realizadas es posible decir que desde su nacimiento el bebé posee energías poderosas y que no necesita ser sobreprotegido como usualmente algunas personas –madres, padres, educadoras o técnicos en Chile– suelen pensar. En el paradigma que se propone el bebé necesita fundamentalmente de amor, respeto, dedicación e interés de parte de los adultos por sus manifestaciones, expresiones, asombros y aportes a su propio desarrollo y al medio donde crece.

A su vez, el paradigma comparte la moderna teoría de que el bebé no es *tábula rasa*, como ciertos teóricos del pasado afirmaban, sino un organismo extraordinariamente eficiente que va construyendo su ambiente en la interacción con los adultos y en las informaciones del contexto que adquiere y que él mismo va modificando desde el primer momento de vida, concepción que puede aplicarse a una de las vías posibles para la organización del conocimiento vinculada al enactivismo de J. Piaget, J. Bruner y F. Varela.

Hay, por tanto, una creencia en el aporte que cada niño y niña hace y no en las evaluaciones estándares que ignoran su realidad, su contexto, su cultura, su peculiaridad genética y biológica: se cree en la diversidad de esa infancia que se va revelando y compartiendo con educadoras y técnicos en el aquí y ahora, cada día, en cada centro educativo del país.

El enfoque no pasa entonces por controlar o modelar las energías en tensión per-

manente, sino que asume la enactividad y sugiere una actitud nueva de interacción democrática y antiautoritaria por parte de los adultos que deberían transmitir confianza al bebé en sus potenciales con el propósito de que ellos puedan expresarse y manifestarse, siguiendo sus impulsos y trayectorias espontáneamente sin inhibiciones. Esta actitud de gran respeto por su individualidad permitiría revelar, si los adultos lo permitiesen, los modos de ir autoconstruyéndose, los esfuerzos endógenos, posibilitando la facultad de entrar en un mundo compartido, como Francisco Varela define la inteligencia. Esta facultad la puede advertir toda persona que observa al bebé con interés, aprecio y curiosidad y no quienes lo dirigen y prefieren modelarlo.

Los músicos que poseen conciencia de las manifestaciones precoces sonoras del bebé sienten la necesidad de llamar la atención de los adultos precisamente acerca de las variadas gestualidades y movimientos que con su cuerpo en tensión a los pocos meses de vida, el bebé ya ocupa. Los recién nacidos con su corporalidad y gestualidades, modifican el espacio acústico,⁷ así como con su voz naciente emiten fonemas dándose a entender con miradas penetrantes, sonidos desarticulados, lenguaje corporal y facial (no verbal), comunicando sus intenciones hasta que finalmente pronuncia sus primeras sílabas y palabras con velocidad asombrosa.

Desde esa coyuntura se plantea una aproximación inicial al lenguaje musical, fundamentado en la natural, cultural, primera y temprana práctica sonora vocal del bebé, invitando a los adultos a escucharlo, a dialogar con él, a repetir e imitar sus gorjeos, murmullos, lalaciones y luego a seguir y facilitar sus gestos explorativo-sonoros de las cosas que lo rodean. Estas manifestaciones no se han investigado en Chile, que ha dejado para más tarde aquello que hoy está al oído y vista de todos. Hay, por tanto, falencias, vacíos, omisiones específicas y culturales en las prácticas educativas relacionadas con el sonido, la escucha y, peor aún, en la inexistente

⁷ Anecdóticamente una querida amiga mía me contó que estando con su familia en la mesa, su hija de 6 meses logró golpear con un tenedor una gran copa de cristal. El sonido resultante sorprendió ostentosamente a la pequeña e hizo sonreír a los adultos presentes, que una vez más vieron repetir a la bebé el golpe a la copa de cristal. Este ejemplo ilustra una familia que comprende y valora el rol del sonido y el gesto estimulador precoz.

estimulación de la construcción de ideas sonoras y juegos pre-musicales y musicales de niños y niñas. Pareciera que hay aún mucho por investigar, por descubrir y conocer del bebé chileno.

La invitación en sala cuna y en el jardín infantil es a motivar y a estimular, más que el movimiento, la acción motriz que implica un sujeto que se mueve por su propia motivación y proyecto de acción, tal como propone la doctora Elisa Araya Cortez,⁸ cuyo trabajo es una interesantísima contribución científica y humanista al conocimiento de la infancia y un anticipo pertinente y cualitativo a los planteamientos presentes y reflexiones en el área sonoro-musical.

Cuando los bebés comienzan a gatear, en sus exploraciones espaciales van realizando acciones sonoras: descubren objetos, los hacen sonar, los exploran, como ya se ha dicho. Luego, siendo ya más desarrollados, son protagonistas de intervenciones motrices, pues “van urdiendo esquemas en forma de organización compleja de movimientos musculares elementales que se han ido progresivamente sincronizando y regulando gracias a la repetición (reacciones circulares primarias secundarias y terciarias), conformando un repertorio de modos de tocar que incluye habilidades y destrezas con las dos manos simultáneamente, todo lo cual asemeja a las formas de interpretar instrumentos de los adultos”, refiere el pedagogo e investigador francés Francois Delalande.⁹

Efectivamente y de acuerdo a esa línea de exploración sonora infantil, la propuesta que se presenta a continuación pretende contribuir al desarrollo integral del niño, considerando que el **hacer y organizar sonidos es otra forma de cognición, de inteligencia, aquella cinética con el valor agregado del placer desde el momento en**

⁸ Elisa Araya Cortez, *Corporeidad y acción motriz*, Cuaderno de Educación Inicial, N° 5, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

⁹ La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) invitó a Chile en abril de 2017 al pedagogo francés, quien expuso en las ciudades de Arica, Temuco y Viña del Mar y exhibió videos con los resultados de una interesante investigación conducida por él y un equipo de profesionales en la ciudad de Lecco (Italia), que actualmente puede ser visitada en la página web en español, italiano y francés: www.creamus.inagrm.com.

que cada objeto o material o instrumento atractivo y novedoso que se presente al alcance de bebés y párvulos, despertará en ellos el asombro de lo sensorial y perceptualmente desconocido, resultando su interacción espontánea de inmediato.

Deseable entonces sería que la comunidad educativa cooperara desde el nivel de sala cuna en adelante a facilitar de manera sistemática espacio, tiempo, dispositivos, medios y objetos con el fin de permitir a bebés y párvulos ampliar sus acciones motrices, que dejarán importantes huellas –engramas– en su corporalidad, en su sistema nervioso, en su tono muscular.

b) El sonido

Según el científico italiano Pietro Righini, el sonido es una sensación captada por el sistema nervioso (efectivamente no se percibe el sonido sólo a través del órgano auditivo, sino con todo el cuerpo) debido a vibraciones de cuerpos o fuentes sonoras que se propagan por medios elásticos como el aire, metal, agua y otros. Pero, a su vez, el sonido es la vibración capaz de producir sensación sonora en el sistema nervioso, es decir, consiste en un fenómeno reversible: de la fuente vibrante al oyente y del oyente a la fuente vibrante. Didáctica y esquemáticamente se necesita de la interacción de al menos cuatro factores para cumplir el sistémico proceso denominado sonido.

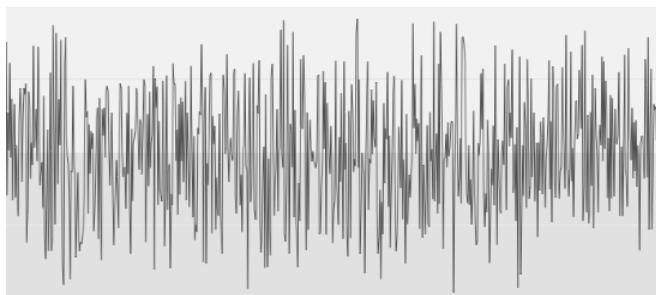
**Fuente sonora – Acción motriz – Medio propagador – Receptor
y viceversa**

El sonido, más que un fenómeno físico-acústico, es el nombre que se da –según los psicólogos– a la experiencia como oyentes o escuchas en el caso de referirse a ondas periódicas, regulares, musicalmente cantables (notas musicales). Por su parte, el ruido es otro fenómeno físico-acústico cuyas vibraciones no se manifiestan como periódicas, pues se trata de vibraciones irregulares e indeterminadas que, en resumen, no se pueden cantar.

A. Sonido: altura o nota con oscilaciones regulares.



B. Ruido: oscilaciones irregulares.



En los dos oscilogramas se puede advertir visualmente: a) la regularidad del sonido que representa una frecuencia o altura definida (nota musical) y b) la irregularidad de las vibraciones que indican la ausencia de una nota definida o ruido.

Desde el filtro personal, subjetivo y cultural, el ruido puede ser percibido como molesto o desagradable, también en el nivel estético pues ciertas músicas (que no son comprendidas por diferentes grupos culturales o social-etarios) son consideradas peyorativamente ruidosas, siendo que para quienes las comprenden y prefieren, son gratas y placenteras.

A ese propósito habría que señalar que compositores sinfónicos europeos, ya en el siglo XVIII, fueron integrando poco a poco el “ruido de timbales” a las primeras orquestas clásicas. Sin embargo, fue en el siglo XX cuando comenzó a ser superada la dicotomía incompatible sonido-ruido y ambos conceptos entraron legítima y paritariamente a formar parte de la “paleta” de colores sonoros o timbrísticos de los

compositores contemporáneos, incluidos los de la música popular (basta escuchar el rock “heavy-metal”, por ejemplo).

La contraparte dialéctica del sonido es el silencio, es decir, la ausencia de vibraciones perceptibles por el sistema auditivo y nervioso humano. Empero, es oportuno especificar que el silencio musical es un signo acústico y/o gráfico y un elemento gramatical y expresivo del lenguaje musical, diferente del silencio común de la vida cotidiana. El silencio musical –¿la metáfora del respiro?– medido temporalmente, es expresivo como los otros signos de duración (figuras rítmicas), alturas (notas musicales) y armonías (acordes).

c) Las músicas

Como se dijo anteriormente, los ruidos como fuentes vibrantes irregulares se fueron integrando a la orquesta clásica desde el siglo XVIII y desde luego en las músicas de arte y populares del siglo XX. Hoy predominan en los medios, radios, canales de televisión, internet, mp3, sonidos y tímbricas tecnológicamente muy interesantes: sin embargo, si bien el sonido de las músicas populares y de gran popularidad ha



cambiado, se mantienen y conservan los elementos rítmicos, melódicos, armónicos, las mismas formas de la música ya conocida. Y lo más preocupante es que se ha extendido e impuesto, siempre por los medios, el minimalismo, estilo musical estándar de cortas y banales ideas con frases repetidas, obsesivas y monótonas hasta la saciedad.

Ante el uniformismo de la música de mercado que ha sometido a gran parte de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, la propuesta desea enarbolar una bandera de apertura, de diversidad, de espacio formativo y creativo liberador desde sala cuna y jardín infantil que potencie las músicas “inauditas” que aún no se conocen.

La invitación es a “sensibilizar la infancia”, ampliando las experiencias y saliendo de la rutina musical consumista para así romper la inercia mediante una didáctica sonora novedosa, atrevida, que impulse a construir desde la primera infancia una música propia.

Habilidades y destrezas como la cognición cinética y espacial pertenecen al mundo musical de la interpretación vocal, instrumental y de la danza; son bienes estéticos. Aquellas habilidades son también propias de quienes practican deportes (como plantea Howard Gardner) siendo los intérpretes musicales, cantantes, instrumentistas y bailarines, los campeones olímpicos de la motricidad fina y gruesa. Si los adultos dispusieran de espacios adecuados para los desplazamientos y tempranas acciones motrices de bebés y párvulos, todos tendrían la posibilidad y el derecho de desarrollar integralmente su sistema nervioso y sus corporalidades, porque en ello va también su mente, su intelecto, su pensamiento, su inteligencia, su espiritualidad. De allí la invitación a la práctica sonora temprana.

A propósito del desarrollo de destrezas motrices, el biólogo y filósofo chileno Francisco Varela en la entrevista *Né pour organiser* (“Nacido para organizar”),¹⁰ luego de mostrar un interesante ejemplo de una clase de música sostenida entre un

¹⁰ Entrevista disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Ll6yz6sj3go>. Visto en octubre de 2017.

maestro y su discípulo, hace hincapié sobre la importancia del acto de aprender música que relaciona acción motriz corporal con emoción. Esto da como resultado un acto cognitivo inventado –subraya Francisco Varela– como ocurre en la práctica musical, porque movimiento y emoción no nacen necesariamente juntos, provocando la emergencia de lo nuevo. La hipótesis del aprendizaje como invención de Varela encuentra sintonía en un lema de Piaget reiterado por Bruner,¹¹ quien afirma: “Piaget debe ser considerado como una fuerza fundamental en la insistencia del aprendizaje como invención”.

El enfoque de pedagogía sonora del futuro cree que para conseguir un aprendizaje innovador, que libere los potenciales inventivo-musicales aún desconocidos de bebés y párvulos, se necesitarán educadoras, técnicos, profesores, músicos, educadores musicales creativos, inquietos, inventivos y descontentos de enseñar cómo les enseñaron a ellos. Esos profesionales necesitan de ideas y también espacios curriculares, materiales y estrategias didácticas que propicien las nuevas rutas.

Estudios muestran que la práctica musical sostenida induce cambios en la conectividad cerebral y que estos cambios debieran ser mucho más fuertes y notorios cuando el estudio de la música comienza a temprana edad. La evidencia científica señala además que la música parece potenciar el desarrollo de algunas funciones cognitivas extra-musicales, como la percepción del habla en ambientes ruidosos, memoria de trabajo y control de la atención ante estímulos irrelevantes. Estos y otros antecedentes son argumentos interesantes pensando en el fomento de la práctica musical, en especial durante la primera infancia, expresa el doctor en Psicología Paulo Barraza.¹²

En el siglo XX la psicología fue la ciencia que respaldó la formación temprana musical. Hoy ese rol lo tiene la neurociencia. Al respecto, parece deseable que la edu-

¹¹ Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2004.

¹² Entrevista a Paulo Barraza, “Foco en educación”, disponible en <http://www.ciae.uchile.cl>.

cación se informe de las últimas investigaciones, de modo que la práctica sonora y musical se inicie desde la sala cuna y aleje los prejuicios que consideran la música sólo como pasatiempo o diversión inocua.

Considerando lo anterior, el enfoque que se plantea en este libro es inconformista y rupturista de las reglas, normas, gramáticas y sintaxis musicales ya conocidas y asimiladas por los públicos de la actualidad. Se pretende motivar el pensamiento divergente, la invención y estimulación de energías creativo-sonoras y musicales autónomas de la infancia.

No obstante aquello, parece extremadamente positivo que se sigan practicando las tradiciones musicales infantiles iberoamericanas como juegos, rondas, cuentos y cantos que, por medio de acciones motrices coordinadas grupalmente enseñan a compartir social, amable y fraternalmente el espacio lúdico y colectivo, entregando además bases técnicas y cognitivo-musicales (rítmicas, métricas, tonales, melódicas, formales) que se encuentran también en las músicas de arte del mundo musical occidental.

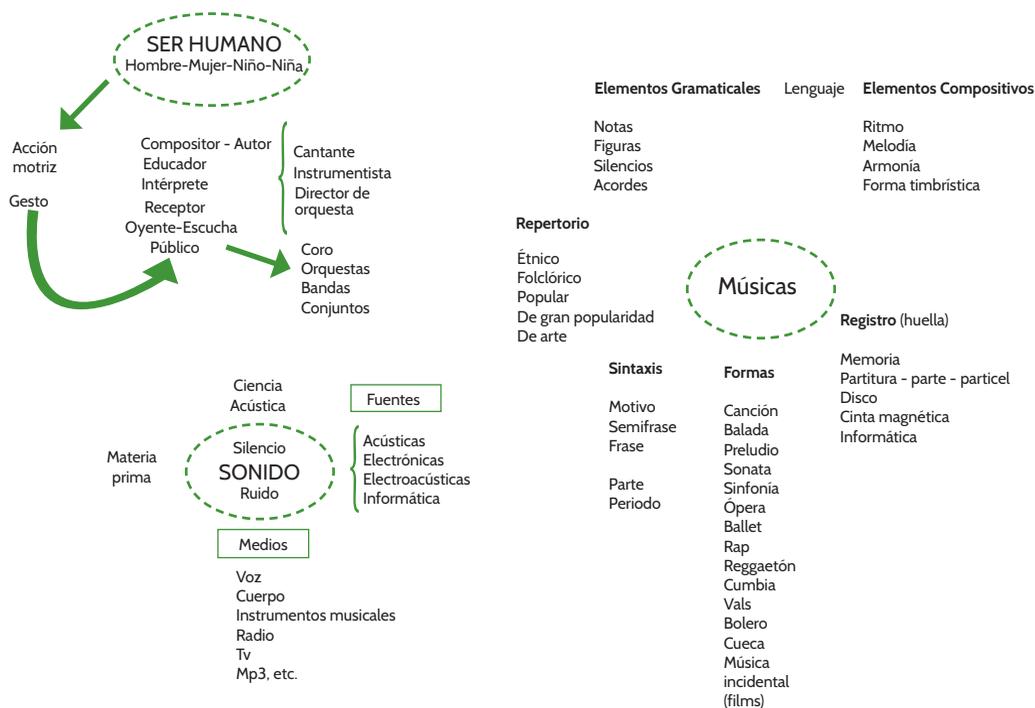
Lo nuevo de este enfoque es el quiebre del “Rincón de la música” (si existiere un canasto con instrumentos) como escenario descuidado, caótico, rutinario y repetitivo. Se propone en cambio un espacio experimental donde los bebés y párvulos, con la observación interesada de educadoras y técnicos, jueguen, ensayen bocetos sonoros e improvisen con sus voces, ruidos y silencios, descubran fragmentos sonoros interesantes (y los repitan) y se descubra la musicalidad del conjunto de bebés y párvulos de cada centro educativo en clave creativa, con un punto a favor: dichas áreas aún pueden ser liberadas de prescripciones y supervisiones curriculares nacionales desde el momento en que la práctica innovadora y creativa musical no ha sido incluida en las pruebas del SIMCE ni en los programas anuales, por lo cual ¡aún queda margen de creatividad y libertad didáctica, educadoras y técnicas!

La invitación a las educadoras, técnicas y adultos es a construir con bebés y párvulos creativa y divergentemente el concepto de “sonoridad grata para convivir en



ella” y “música como producción propia” en un taller sonoro como espacio libre y experimental, transformando la dinámica del enseñar-aprender-inventar en un caminar juntos en el descubrimiento y la exploración motivante del entender. Así, el taller otorgará a grandes y chicos la posibilidad de relacionarse en dinámicas co-participativas, imaginativas, con derecho a equivocarse, hacer borrones y en especial, no sofocando la chispa que nutre a los niños. No se busca dirigirlos para conseguir moldearlos a imagen y semejanza, sino acompañarlos en sus búsquedas e inquietudes que permitirán aquilatar sus contribuciones y ampliar el entender la infancia actual. ¿Para qué se necesita planificar el poder absoluto sobre la infancia, con qué arrogancia si no hay mucho de qué vanagloriarse hoy de lo que se ha conseguido como sociedad?

Mapa sistémico musical



HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Con el propósito de facilitar el juego sonoro y ante la realidad de jardines infantiles que cuentan con 30 niños o más por nivel, se sugiere trabajar con la mitad de ellos (un grupo de 12 /14 párvulos sería lo ideal) mientras una segunda figura (educadora o técnica) trabaja con los otros en un espacio diferente. El taller permite una dinámica variada en cuanto al número de participantes tal cual lo hace la práctica musical: individualmente / en grupos pequeños (dúos, tríos, cuartetos, etcétera) / coralmente, toda la clase.

Ejemplos:

- Un niño o niña solista decide qué realizar: cantar, percutir un tambor o cajón

peruano, comenzar una danza con movimientos originales, cantar un tema inventado por él o ella, etcétera. Inmediatamente después, sus compañeros repiten lo que hizo el solista (alternancia de “solo-tutti”); el juego continúa con un segundo solista al que luego todos imitan y así sucesivamente hasta que cada niño invente o improvise algo.

- Todos hacen lo mismo: cantan la misma canción (coro) o tocan objetos sonoros o bailan estimulados por nuevas músicas, desconocidas para ellos.
- Un pequeño grupo de párvulos (de 12 niños y niñas) se divide en dos: A y B. Los 6 niños del grupo A acuerdan hacer una pregunta cantada (tipo rap o rapeado) o percutida; los 6 niños del grupo B responden desordenada y desestructuradamente produciendo caos. La respuesta deberá tener aproximadamente la misma “duración temporal” de la pregunta, pues se pretende romper la simetría contrastando lo homogéneo de la pregunta (orden) con lo heterogéneo y/o caótico (desorden) de la respuesta. La sucesión temporal entonces será A B - A B - A B hasta que los niños deseen y estén concentrados y alegres en la acción. Cuando el juego logra fluir, se pueden grabar algunos episodios con el fin de conversar y comentar lo que ocurrió.
- Todo el nivel se divide en cuartetos que tendrán tiempo a su disposición para inventar mudanzas o movimientos de baile en un espacio liberado de mesas (o en el patio) siguiendo una danza instrumental seleccionada por la educadora o técnica: los niños practican movimientos, se ponen de acuerdo en lo que desean hacer, motivados por música folclórica por ejemplo. Luego de un tiempo prudente, los cuartetos muestran lo que lograron organizar.

a) Evaluación

Los juegos experimentales sonoros y motrices de los niños van documentados y para ello se requieren dos adultos en cada nivel: uno se encarga de participar con los niños y el otro toma notas, saca fotos, graba, videografa. Lo importante es fijar



la atención y recopilar detalles, modos, maneras, gestos, acciones, secuencias interesantes y originales que los niños y niñas hacen cuando producen sonidos, cuando cantan o danzan, cuando “rapean” o “juegan música”. El propósito es acumular evidencias en un portafolio y en grabaciones con el fin de reflexionar posteriormente procesando y sistematizando lo más relevante de dichas experimentaciones, semana a semana, siguiendo la metodología de trabajo de los jardines de Reggio Emilia.

Las grabaciones o videos se comparten en reuniones con las familias de todo el jardín infantil –sin inútiles divisiones por nivel– mientras que las evidencias visuales, los eventuales dibujos, los diálogos, los comentarios, preguntas, expresiones verbales, las fotos de los párvulos –acompañadas de leyendas explicativas de las agentes educativas para quien observará las imágenes– se exhiben por medio de paneles en las paredes, pasillos, patios del jardín transformándose en medios de comunicación dirigidos a todos quienes conviven en esa comunidad educativa, a las familias y a las personas que ocasionalmente visitan el establecimiento.

La documentación sistematizada de los talleres de sonido y música, mediante sencillos folletos acompañados de CD o DVD, puede constituirse en evidencia valiosí-

sima “de investigación-acción” relacionada con los procesos de desarrollo de esos niños y de esa comunidad educativa en particular. De resultar atractiva e interesante, la documentación podría ser compartida con otras comunidades educativas, jardines infantiles cercanos y/o plazas del barrio o la ciudad, llegando a ser eventualmente distribuida entre autoridades locales y regionales.

b) Materiales

Manos y pies: Las músicas folclóricas de Chile, España y de otras culturas usan sus manos y/o pies de variadas maneras y sonoridades. Los párvulos exploran libremente esas posibilidades de percusión corporal mientras escuchan músicas desconocidas.

Carl Orff, compositor alemán, propuso cuatro timbres corporales:

1. Castañetas o chasquidos con los dedos (que los niños pequeños no pueden hacer pero que pueden reemplazar al sacudir en el aire sus manos produciendo silencio).
2. Manos palmeadas o con aplausos fuertes y suaves.
3. Golpes en los muslos o rodillas (si están sentados).
4. Percusión de pies.

Inicialmente las familias pueden proveer al jardín infantil de tarros comunes (sin etiquetas), cajas de cartón y/o cajas de madera de diferentes tamaños con el fin de lograr diferentes “notas o alturas” (pseudo-melodías), siendo los primeros objetos comunes a explorar y descubrir sonoramente con la motricidad fina. Asimismo, el establecimiento podrá adquirir objetos de buena calidad sonora: un set de instrumentos autóctonos (claves, pequeñas matracas, güiros, maracas, palos de agua, charangos, cuatro, panderos, panderetas, cajón peruano, tormento, cultrunes, trutrukas de manguera, cañas naturales de zampoña, chajchas, etcétera). También es importante contar con accesorios de percusión, como cascabeles, pequeños plati-

llos o chinchines o crótalos, pequeños platillos de metal, triángulos, metalófonos o xilófonos. Finalmente, las familias podrían construir objetos sonoros originales de buena calidad con materiales desechables, los así llamados “cotidiófonos” por la pedagoga argentina Judith Akoschky.

c) Procedimiento

Hacer sonidos, componer música, así como también dibujar o pintar obras o bocetos visuales, crear poesías, cuentos, danzas, es cambiar el entorno y enriquecerlo. Y esto lo pueden hacer niños y niñas en el taller, donde se proponen algunas acciones procedimentales que autores y compositores cumplen en sus procesos creativos, como por ejemplo explorar y descubrir / seleccionar y descartar / combinar y mezclar / imitar y repetir / variar y alterar sonidos.

Explorar / descubrir: significa manipular y/o soplar diferentes materiales con el fin de encontrar sonoridades interesantes y atractivas. El cuerpo suena: jugar con las

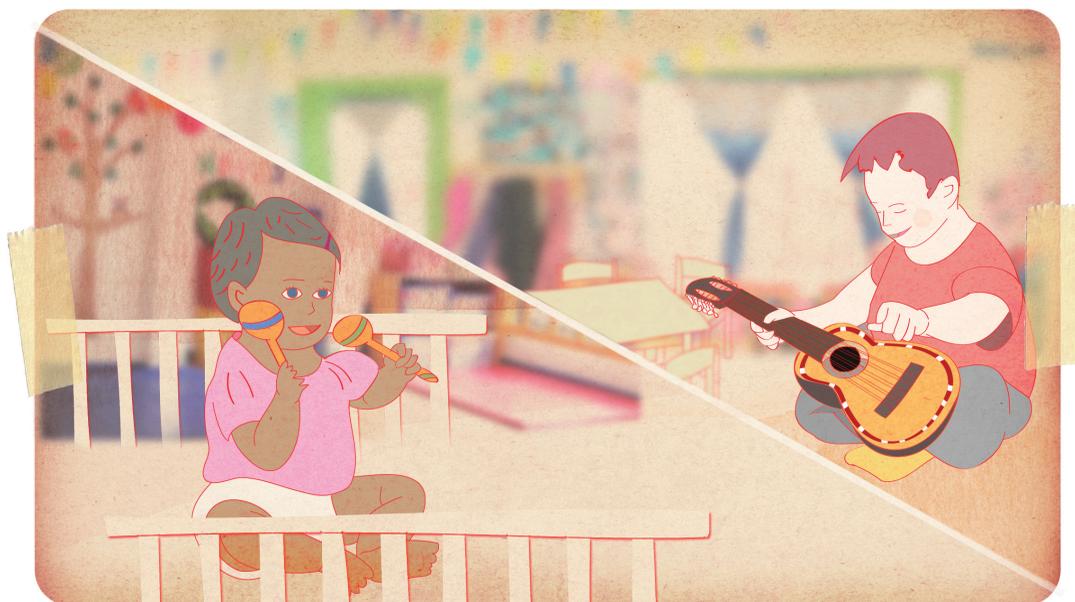


voces, reconocerlas, camuflarlas cantando o hablando dentro de un tarro o de un vaso de plástico, distinguirlas, compararlas, grabarlas, etcétera. Se puede sugerir a los párvulos colocar su oído en la espalda del compañero mientras éste canta o habla, lo que permitirá adquirir otra perspectiva de conocimiento recíproco. Las manos podrán producir diferentes colores tímbricos (manos aplanadas, manos ahuecadas, con dos dedos contra la palma, por ejemplo), percutir o golpear los muslos o rodillas y escuchar diferentes timbres. Lo mismo ocurrirá con los pies con y sin zapatos contra el suelo. Escuchar los propios pies caminando sobre baldosas, sobre el piso de plástico, sobre la tierra, grabar y comentar serán exploraciones y ampliación de experiencias sensoriales y perceptuales.

Acompañar canciones, poesías con esas percusiones corporales. Hacer silencio, lograr silencio y comentar, hablar de las diferencias y semejanzas.

Los objetos, las cosas del aula, de la cocina, del baño, del jardín, en fin, todas sueñan. Explorar las estructuras, puertas, ventanas, suelos, paredes, las cosas en general, los instrumentos; percutir con cucharas de palo, de metal, con baquetas “hacer sonar” voluntariamente el entorno y comentar, hablar de eso: ¿por qué sueñan?, ¿cómo sueñan?, ¿cómo viajan los sonidos y entran en el aula si ventanas y puertas están cerradas? Grabar y comparar, pues las exploraciones dan la posibilidad de comentar, de ampliar el vocabulario y de describir lo que se va descubriendo. Las educadoras y técnicos toman nota, graban, registran los comentarios interesantes y comparten con todos los niños los logros de sus compañeros.

Seleccionar / descartar: los párvulos aprenden a ser selectivos buscando la calidad, descartando todo aquello que sonoramente no les interesa, que les molesta, que les produce alteraciones en su aula, en su jardín infantil. Seleccionar es una capacidad (estética) de elegir lo placentero, lo bello, lo bueno, lo cualitativo. Esta alternativa permite conocer el mundo interior que muy pocas personas conocen de los niños, sus predilecciones y rechazos del sonido del mundo donde viven.



Para construir un “episodio sonoro” los niños sostienen un foro de conversación (ojalá matutino) donde, con discreta participación de la educadora o técnico, comentan una noticia, un acontecimiento, una historia que se presta para ser sonorizada aún sin intención consciente de los párvulos, pero captada como indicio de un futuro cuento no hablado sino sonorizado por el buen oído de los adultos. Una vez decidida la temática que sonorizarán, se seleccionan las voces, los timbres u objetos, instrumentos que mejor representan y simbolizan lo importante de la situación o tema.

Combinar / mezclar: las músicas (como todas las obras de arte) son resultado de muchos hallazgos, ensayos, pruebas, bocetos, tentativos, borrones, manchas, et- cétera. Los autores, compositores, poetas, escritores, pintores, cineastas, o sea, los creadores, son expertos en los cambios, hasta que encuentran el trazo, el soni- do, la imagen, los colores, la forma final. Para llegar a eso tuvieron que combinar, mezclar, elegir, descartar, pese a que ha habido ocasiones en que los artistas nunca necesitaron borrar, tarjar, rehacer, pues sus obras nacieron perfectas. En este senti-

do, en el taller los niños elegirán la temática y encontrarán los materiales, grabarán y decidirán cómo quedan mejor los sonidos, las músicas que fueron organizando, hasta quedar satisfechos de los resultados, autónomamente, sin necesidad de la aprobación de la educadora o del adulto.

Imitar / repetir: muchos sonidos atraen inmediatamente; los niños los eligen y los imitan, los repiten muchas veces (de ahí la conexión con las reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias de Piaget) hasta que los aprenden (con sus voces / con objetos / con instrumentos). Luego los repiten, los memorizan y pueden recordarlos tiempo después si fueron significativos y calaron hondo en sus emociones y convicciones. Las imitaciones pueden ser interminables. Basta dejar pensar, hacer y hablar a los niños y niñas.

Variar / alterar: una canción conocida puede ser transformada en el taller haciendo variaciones, agregando nuevos textos, inventando palabras desconocidas, cantándola con voces camufladas, muy agudas, muy graves, etcétera. Una forma de creatividad convergente es también saber alterar lo que ya existe.

APLICACIONES PEDAGÓGICAS

A continuación se exponen herramientas reunidas en nueve conjuntos de cualidades físicas del sonido, acciones motrices y percepciones humanas que podrán ser aplicadas por bebés, párvulos y niños apoyados discretamente por educadoras, técnicas o familiares, contando con las voces, manos y materiales sonoros adecuados a su corporalidad. La invitación es a jugar sonidos, a organizar ideas y pensamientos con el propósito final de transformar y cambiar el espacio acústico del aula, de la sala cuna, del jardín infantil comenzando por la exploración, descubrimiento y formas de emisión sonora de todo aquello que conforma su contexto cotidiano y lo que es aún más importante para los niños: organizándose autónomamente.

ACCION MOTRIZ - GESTO - MANIPULACIÓN - SOPLO

- AGITAR (contenedores con piedras, porotos, arroz, etcétera)
- SACUDIR (maracas, cascabeles, papeles, etcétera)
- SOPLAR (botellitas, tubos, cañas, pitos, etcétera)
- PERCUTIR (tambores, mesas, tarros de lata, cajas de cartón, ollas, etcétera)
- PELLIZCAR (elásticos, cuerdas de guitarras o charango, globos, etcétera)
- RASPAR (güiros, espirales de cuadernos, etcétera)
- FROTAR (dos ostiones, dos rectángulos de lija, etcétera)
- ESTRUJAR (papeles de celofán, de aluminio, vasos de plástico, etcétera)
- OTROS

La manipulación, soplo, exploración y descubrimiento de objetos atractivos que además de su forma suenan, son experiencias importantísimas de acciones sensoriomotrices del bebé que a pocos meses de su nacimiento ya le permiten ir potenciando –según las teorías biológicas, neurológicas y psicológicas– su corporalidad y habilidades cinéticas fundamentales para el desarrollo de sus destrezas cognitivas. Pero, como ya se mencionó, dicha práctica debería ser sistemática y permanente, no casual o esporádica.



La acción motriz, en el sentido que declara la doctora Elisa Araya Cortez, “es el mecanismo evolutivo que posee el ser humano para favorecer su capacidad de desarrollo y transformación. En niños y niñas la acción motriz es el medio privilegiado para conocer el entorno y expresar su mundo interno, sensaciones, representaciones, conocer el mundo externo, relacionarse con los otros”.¹³ ¿Qué mejor herramienta que las experiencias sonoras y musicales desde la primera infancia?

En una aplicación de acción motriz, la educadora o técnica debiera entregar un objeto a un párvulo que se halla sentado en una ronda. El niño o niña debería hacerlo sonar y buscar diferentes formas de producir sonidos para luego pasarlo a su vecino. Hasta los bebés más pequeños podrían hacer esta acción y los adultos podrían preguntar si no notan cambios, por ejemplo, de qué otro modo se puede hacer sonar este objeto.

Ya en 1984 el sicólogo Jerome Bruner advirtió a bebés muy pequeños que no hablaban y que, sin embargo, eran capaces de tomar y manipular objetos que luego en-

¹³ Elisa Araya Cortez, op. cit.

tregaban o recibían haciéndolos circular en una ronda. Sorprendido, Bruner pensó que esta acción motriz podía constituirse en un antecedente del uso del lenguaje.

TIMBRE

VOZ

MANOS O PALMAS

PIES (con y sin zapatos)

PAPEL

PLÁSTICO

MADERA

VIDRIO

ELÁSTICO

BOTELLA (soplada)

CUEROS TENSOS O PARCHES

CUERDAS TENSAS

PELOTAS DE PING PONG

METALES

CORCHOS

MOTAS DE ALGODÓN

OTROS

El timbre es la cualidad del sonido que permite al oyente o perceptor identificar y reconocer la fuente o el cuerpo sonoro aún sin verlo, siempre que la haya experimentado antes. Quien no ha escuchado el timbre de una kalimba por ejemplo, será imposible que lo reconozca (para esa persona se trataría de un OSNI, Objeto Sonoro No Identificado). El hecho de escuchar sin ver se denomina (del griego) “acusmática” y hace referencia al legendario matemático Pitágoras quien amaba hacer sus clases detrás de una cortina para que sus discípulos oyeran su voz, agudizaran la escucha y no se distrajeran mirándolo. Relacionando las formas

tecnológicamente avanzadas de la radio, el disco, (medios sólo auditivos) se ha producido aquello de la acústica, no se ven los intérpretes, se adivinan sus movimientos solamente.

Aplicación de timbres homogéneos: se recomienda distribuir objetos o instrumentos iguales por un asunto de estética sonora, pues se ha comprobado que la heterogeneidad de los objetos sonoros o instrumentos confunde o provoca un ambiente caótico. En cambio, si se entregan los mismos materiales a todos, el juego se torna más comprensible. Por ejemplo: un niño puede tener un vaso de bebida vacío –de plástico– en sus manos para comenzar la exploración: las interrogantes que surgen son ¿qué se puede hacer con los vasos?, ¿cómo hacerlos sonar?, ¿cuántos sonidos-ruídos se pueden extraer?, ¿qué gestos se pueden hacer? Los niños y niñas podrán lanzar los vasos al techo o a los compañeros, pero para eso se necesitará, además de reírse y gozar con la libertad de los movimientos, lograr el control sonoro de todos, con el fin de “escuchar” cómo suenan los vasos. Para eso la persona adulta debe ser persuasiva gestual y natural y no impositiva.

Luego vendrán momentos de organización: un niño o niña tal vez tomará la iniciativa de hacer silenciar (a veces son los párvulos los que piden a gritos ¡¡¡silencio!!!) a sus compañeros e indicar como conductor lo que se podría hacer. Lo ideal es que el o la líder se destaque espontáneamente sin instrucciones de la educadora o técnica. La autonomía o auto-organización es una forma de desarrollo personal y de crecimiento social en el concepto de pedagogía creativa. Luego podrá intervenir el adulto si no hay ideas de cómo organizarse, qué hacer primero, qué hacer después, cuánto duran los diferentes episodios, cuántos sonidos – objetos – niños intervienen, cuándo se cierran, cuándo se terminan los juegos sonoros, etcétera.

Aplicación de argumentos o temas: las temáticas para sonorizar (narraciones o cuentos sonoros) deberían surgir en los foros matutinos donde las educadoras y técnicas conversan con los niños hasta que aparecen detalles o ideas, comentarios

o coyunturas interesantes y atractivas (advertidas por el adulto) que podrían transformarse en futuros proyectos sonoros.

Aplicación de un nuevo objeto sonoro: el crecimiento del taller se produce en la medida que van incorporándose estímulos tímbricos para la acción motriz en el aula y al aire libre: nuevos timbres, nuevos accesorios de percusión e idiófonos (campanillas, cascabeles, triángulos, matracas, ostiones, castañuelas) con los cuales interesar y agradar a los niños y niñas, nuevos motivos para experimentar, mezclar, ejercitarse, etcétera.

Metodológicamente lo ideal será que se entregue un objeto o instrumento sólo al grupo que estará sentado en círculo en el suelo, en la alfombra o en sillas; antes de entregarlo la educadora preparará el ambiente y hará escuchar acusmáticamente (sin hacerlo ver) el objeto para atraer la atención. Una vez que los pequeños demuestran su interés se pregunta: ¿conocen el sonido?, ¿qué es?, ¿cómo se toca?, ¿por qué suena de esa manera? Importante diálogo que una segunda persona adulta presente debería registrar, grabar y/o videografiar con el fin de documentar y reunir evidencias de las preguntas, las respuestas, los comentarios, los progresos, las dificultades de los niños y niñas. Luego se mostrará el objeto para sorprender a los párvulos. Sorprender a los niños es preparar y motivar el aprendizaje significativo.

ALTURA – FRECUENCIA

NOTA MUSICAL	MEDIOS
RUIDO	GRAVES
ULTRASONIDOS	GRAVÍSIMOS
AGUDÍSIMOS	INFRASONIDOS
AGUDOS	GLISSANDO O DESLIZÁNDOSE (como sirenas)

La nota musical es la cualidad de todo sonido que posee vibraciones regulares (puede cantarse) y que es equivalente a la frecuencia o número de vibraciones por segundo, cuantificable en hercios o hertz (Hz) en honor al físico alemán Heinrich Hertz, que fijó la unidad de medida de la frecuencia del sonido. Sicológicamente permite al sujeto u oyente distinguir o apreciar diferentes ámbitos, registros o tesituras de las notas (agudas, medianas, centrales, graves). Las alturas (notas) en la música escrita son signos convencionales que se grafican entre 5 líneas y espacios (pentagrama, pauta o sistema) y son 12 y no 7 como se aprendió reductivamente en la escuela, si bien sólo 7 tienen nombre y conforman el código de la música tonal, el más difundido durante siglos de música oral y escrita.

Aplicación de juegos libres de notas musicales: los párvulos pueden jugar y ejercitar sus voces imitando sirenas de bomberos, de ambulancias, de carros policiales, de alarmas, que propician el deslizamiento de la voz por todas las notas no importando la articulación ni la afinación, pues se pretende un ejercicio vocal, la consiguiente buena respiración, la observación de sus habilidades de llegar cómodamente a lo agudo y a los graves, midiendo y comparando sus “tesituras”. El mismo efecto se obtiene usando flautas chinas de bambú con émbolo que al deslizarlo por el interior del tubo, produce diferentes alturas no articuladas, como se hace pasando la mano por sobre el teclado de un extremo a otro. El canto, en cambio, va surgiendo poco a poco en los niños y niñas: lo recomendable es cantar una pequeña gama de notas hasta que las voces estén cada vez más firmes y desarrolladas.

Aplicación de alturas: la imitación de onomatopeyas del mundo animal, por ejemplo, debiera ser un juego con alturas variables y dependerá de las experiencias previas que los párvulos hayan tenido. Será entretenido grabar, imitar y comparar con animales en vivo, llevando las mascotas al jardín infantil o visitando un zoológico o criadero.

Alturas en objetos comunes: tarros vacíos de saborizantes, café, leche, cajas y cajitas de cartón, de madera, lata, sin tapas y colocados boca abajo, producen diferentes

alturas, más agudas, más graves según sus dimensiones y formas, conformando “tarrófonos” (fono=sonido) “cajófonos”, “cajitéfonos”... muy manejables por bebés y párvulos que al ser percutidos (con cucharas o baquetas) pueden producir muchas variaciones, combinaciones y mezclas, etcétera.

INTENSIDAD – VOLUMEN

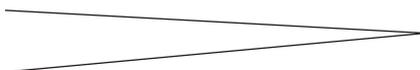
AMPLITUD

CONTRASTE fuerte / suave (f / s)

forte / piano (f / p) (italiano)

MATICES fuerte f / medio-fuerte mf / medio-suave ms / suave s

forte f / mezzoforte mf / mezzopiano mp / piano p (italiano)

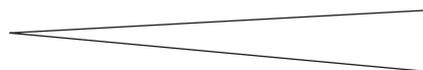


fffffff ssssss

ffffff ppppp

fuertísimo disminuyendo suavísimo

fortissimo diminuendo pianissimo



sssssss ffffffff

pppppp ffffffff

suavísimo aumentando fuertísimo

pianissimo crescendo fortissimo

Se trata de cualidades que permiten percibir las variantes del volumen a partir de los opuestos: fuertísimo (fff) / suavísimo (sss) o *pianísimo* (ppp) y todas las gradaciones o matices, aumentando y disminuyendo, interesantes estadios intermedios; gráficamente el aumento o la disminución de la intensidad o volumen en la partitura musical se señala por medio de reguladores visuales. La intensidad o amplitud se percibe por la presión ejercida sobre el nervio acústico. La intensidad del

sonido se mide con un aparato llamado sonómetro y se calcula en decibeles (dB). El decibel es la décima parte del Belio, unidad de comparación de potencias acústicas o eléctricas. El término deriva del apellido del científico e inventor Alexander G. Bell, quien dio origen al procedimiento para encontrar una medida estándar. Los valores y matices de intensidad y de expresividad se logran aprendiendo a regular la energía corporal del sistema nervioso y muscular.

Aplicación de matices de intensidad: se entregan a los niños tubos de caña después de haber desarmado “amarres” de zampoñas o *siku*. Cada niño aprende a soplar un tubo o dos. Al desarmar los amarres no se trabaja para tocar una melodía andina, sino para liberar las notas musicales y pintar de nuevos colores melódicos –al azar– el aula junto con el juego de matices de intensidad al sumar cañas: comienza un niño y luego se agrega otro y otro cuidando bien la respiración. Un segundo aprendizaje es aquel de producir sonidos largos y espaciados para aprender a tomar aire y ¡no ahogarse!, lo que dará como resultado cambios y matices de velocidad. Cuando ya hayan tocado todos, se irán “apagando” uno a uno los tubos hasta llegar nuevamente al silencio inicial.

Al manipular o soplar cosas comunes, objetos, instrumentos autóctonos, clásicos y/o accesorios de percusión, el niño, jugando relajadamente, aprende a manejar acciones motrices cualitativas, a economizar gestualidades inútiles para evitar contracciones musculares, a producir y a escuchar mejores y más bellos sonidos.

Aprender a matizar las intensidades y duraciones es tomar consciencia de la importancia del autocontrol del tono muscular (voz y manos) yendo de fuertes a suaves y viceversa y de la habilidad dinámica, del lento a rápido y viceversa.

Aplicación de la oposición, solista–todos, suave–fuerte: situados en círculo y de pie para respirar mejor, una niña emite una idea rítmica con su(s) caña(s). Cuando termina, sus compañeros imitan lo mismo que ella tocó. Las ideas deben ser sencillas porque todos tienen que “entender” lo que ella dictó. El contraste de suave/fuerte resulta evidente. Si hubiese un sonómetro en el jardín, los niños podrían medir sus capacidades aeróbicas.

DURACIÓN

PRESENCIA – PERMANENCIA – AUSENCIA

TRANSIENTE (de ataque, permanencia, corte)

PRESENCIA

SILENCIO

CORTÍSIMO

CORTOS

BREVES

SOSTENIDOS O MANTENIDOS

NORMALES

LARGOS

LARGUÍSIMOS

La duración “transiente de ataque” es un término que no comparece en el diccionario de la lengua española. Acústicamente es la forma en que cada sonido viene emitido y el modo en que se emite, dependiendo del instrumento (de percusión manual o vocal, de soplo, de frote, etcétera). Musicalmente se aludirá a la forma de inicio de una canción o de una obra musical como “la ruptura del silencio”. Técnicamente, toda composición, obra o pieza musical exige un mínimo de silencio para separarse del mundo “real” (el director de todo conjunto, banda u orquesta espera un momento de recogido silencio antes de atacar la música).¹⁴ “*Attaccare*” sonoramente en italiano es “irrumpir”. La transiente se ha situado en el parámetro “duración” porque sin transiente, no hay sonido.

La duración del sonido (largo, corto, etcétera) se cuantifica o se mide en el tiempo de dos formas: cronológicamente en segundos/minutos o psicológica y afectivamente, puesto que la duración de un sonido o de una idea sonora o de una música puede parecer brevísima o eternamente larga según el sujeto y el estado afectivo en que

¹⁴ Curiosa y tradicionalmente la señal (¿cabalística?) de los músicos populares es casi siempre ternaria: cuentan “un dos tres” y atacan... aunque la música sea de acentuación métrica binaria o cuaternaria.

se encuentra. La duración en música escrita se simboliza con signos diferentes denominados “figuras rítmicas” (redonda, blanca, negra, etcétera).

Aplicación de macro duraciones por oposición (presencia / ausencia): se trata de producir cambios bruscos en el ambiente, por ejemplo, si un grupo de niños A agita tarros con arroz y luego calla, se produce ausencia, silencio, que puede ser tenso o lleno de intención, de expectativas, breve o largo según lo decidan los niños. Mientras, el grupo B espera con cajitas de madera o de cartón hasta que un líder señala el “ataque” del grupo. El efecto debería ser comentado y decidido de común acuerdo, puesto que en eso consiste el taller: producir cambios voluntarios en el ambiente acústico manejando presencia sonora y silencio.

Luego puede participar un tercer grupo –el C– que hará sonidos intermitentemente largos hasta que el director o líder indique la sucesión temporal A B. La forma u organización espacio-temporal del juego entonces será esquemáticamente A B C - A B C cuantas veces deseen los niños repetirla. Se graba lo mejor y luego se escucha y se comenta lo que sucedió.

RELACIÓN SINESTÉSICA – ARTICULACIÓN – TEXTURA

ÁSPERO	DENSO
SUAVE	CONDENSADO
LISO	DIFUSO
GRANULOSO	ENRARECIDO
COMPACTO	ESPESO
VÍTREO	INTRINCADO
CLARO	SEPARADO
OSCURO	LIGADO, UNIDO
ATERCIOPELADO	

La sinestesia debería resultar del cruce entre diferentes sensaciones, en nuestro caso, auditivas y/o táctiles o visuales. Esa relación se produce en niños y adultos muy a menudo al escuchar músicas desconocidas y especialmente instrumentales (sin textos verbales). Las personas “sienten” o ven imágenes sólo imaginarias. Algunas conocidas articulaciones del sonido como *staccato*, *legato* (separados, ligados) son asociadas cuando el niño desde pequeño ocupa libremente el espacio y corporaliza (muestra) dichas diferencias antes de hacerlo con el instrumento. Otras sensaciones como denso/esfumado/difuso (sin contornos precisos) son asociadas a la pintura y el dibujo.

Aplicación de articulación: hay obras musicales de tejido o textura continua (ligada) como “Syrinx” para flauta sola de Claude A. Debussy en la que niños y niñas han expresado su percepción con dibujos en blanco y negro, contrastando sus expresiones visuales con la obra “Pizzicato” del compositor Leo Delibes, obra con sonidos “pellizcados o *pizzicati* y breves en las cuerdas” que ellos relacionaron con puntos más o menos fuertes y suaves. La obra de Delibes tiene dos partes, una *pizzicata* y una *legata*. ¿Advertirán los niños ese cambio y lo harán “ver” en sus dibujos o gráficos sin que los adultos intervengan?

Aplicación de articulación con linternas: los niños usando linternas cubiertas con papel celofán de diferentes colores en una sala oscurecida, pueden proyectar en las paredes o en un telón un baile de luces imaginario siguiendo la textura melódico-armónica de notas “separadas, *pizzicate* o *staccate*”, por ejemplo, como ocurre en “Pollitos dentro del cascarón” (que se encuentra en la obra “Cuadros de una exposición” de Modesto Moussorgsky versión orquestal de Ravel) encontrando estrategias y dinámicas cada vez más diversificadas e interesantes. Danzas chilenas y/o latinoamericanas podrían ser expresadas diferentemente según los patrones rítmicos y/o timbrísticos, ocupando dos linternas o muchas, cubriendo todo el telón o sólo parte de él, desapareciendo, entrando y pintando con luces lo que escuchan.

Aplicación de danza imitativa con sombras: escuchando el “Carnaval de los

animales” de Camille Saint-Saens, los niños bailan, por ejemplo, “El León” detrás de un telón (técnica de sombras chinas) donde proyectan las sombras de sus cuerpos gracias a un foco que recorta sus siluetas en movimiento o se deslizan con la suavidad de *El Cisne*, otro de los retratos sonoros de Saint-Saens.

VELOCIDAD – TIEMPO – AGÓGICA

LENTÍSIMO

LENTO

ANDANDO (CAMINANDO)

MOVIDO

MOVIMENTADO

ACELERANDO

APURANDO

FRENANDO

RÁPIDO

RAPIDÍSIMO

Los conceptos del recuadro se refieren a la mantención del “tempo”, de la “pulsación” y fluidez de la música y también a las posibilidades de aceleración o freno, (*accelerando/rallentando*) que involucra el concepto de agógica.

El aprendizaje para mantener la velocidad y/o producir cambios o matices agógicos debería iniciar por la práctica corporal desde pequeños (tónico-muscular y desplazamiento corporal en el espacio). Aquellas habilidades y destrezas como la de los matices de intensidad, tendrán gran repercusión en su esquema y estructura corpórea en general, lo que en definitiva permitiría eventual y posteriormente iniciar –y con ventaja– el estudio de la música vocal o instrumental respecto a quien no hizo prácticas senso y sicomotrices tempranas, principio y valor propedéutico defendido y propuesto en Ginebra sistemáticamente desde el siglo pasado por la eficientísima Rítmica de Emile Jacques Dalcroze.

Aplicación de velocidades, de cambios agógicos: los niños practican en el espacio diferentes velocidades con sus voces y sus cuerpos, cantando o siguiendo diferentes e interesantes músicas juegan como suelen hacer todos los niños. También eligen materiales, objetos, instrumentos y sus voces que representen, por ejemplo, simbólicamente carreras de autos, de caballos o viajes de trenes, de jets, de naves espaciales, lo que favorecerá la aceleración, mantención y freno de las velocidades. Se determina el “sujeto” a representar, se ponen de acuerdo en cuanto a los materiales con los cuales sonorizar y luego se organizan: qué se hace primero, qué se hace después, cuántos niños tocan, quién dirige. Graban, comentan lo que sucedió, seleccionan los fragmentos que más les interesaron. Las grabaciones pueden ir guardándose en archivos sonoros para volver a escucharlos y/o usarlos en otras ocasiones.

Aplicación de velocidades corporalmente: cultivar las tradiciones como se ha dicho en materia de juegos, rondas, cantos infantiles iberoamericanos es aconsejable por los parámetros compositivos que se aprenden incorporándolos, es decir, “encarnándolos”. Se sugiere, sin embargo, de vez en cuando romper la tradición e inventar nuevas modalidades de interpretación, apurando, acelerando los cantos, las canciones tradicionales infantiles, frenando las rondas: girando todos como rápidas gacelas o lentamente como elefantes. Otra alternativa es jugar con “variaciones” (energía y motricidad) creativas y divergentes con el propio cuerpo de manera sistemática y no esporádica, que es la mejor y más duradera forma de aprender, vale decir, modificar en profundidad el sistema nervioso y sus estructuras.

CARÁCTER – EMOCIÓN

TEMPO

DULCE	ALEGRE
ENÉRGICO	ALEGRE CON FUEGO
MARCIAL	VIVO
CALMADO	BRILLANTE
SERENO	BURLÓN
SOLEMNE	OTROS
FRENÉTICO	

Tempo en italiano se refiere al carácter, a la emoción que suscita la música (una obra o una pieza o un “movimiento”, si se trata de una sonata o una sinfonía, por ejemplo). El *tempo* está relacionado también con la velocidad (frecuencia de las pulsaciones) presente en música de arte (o clásica) e indicada por el autor (Adagio, Andante con moto, Allegro, etcétera). En la música popular de baile y/o de entretención, el *tempo*, lo emocional, el carácter y la velocidad son corporalmente sentidos, comprendidos y expresados por los bailarines que se mueven siguiendo el *tempo* de las músicas. El *tempo* y la expresividad son subjetivos y es responsabilidad de quien interpreta la música transmitir esas subjetividades.

Aplicación de carácter: los niños podrían jugar con sus voces imitando caracteres de adultos definidos, conocidos, reconocidos por ellos y representados en un contexto lúdico y de franca hilaridad (la voz mandona o chillona de un adulto, la voz gruñona de un papá, la seriedad enfática de un político, la petulancia de un sabio).

Una motivación para “actuar como los actores” con sus voces podría ser la de interpretar una poesía solemnemente (tempo lento) o cómicamente (tempo allegro) o tristemente (tempo adagio), etcétera. La idea es ir caracterizando emociones con sonidos vocales, no importando el contenido de la poesía o del texto.

Representación simbólica: los niños podrían seleccionar objetos o instrumentos con los cuales representar simbólicamente estados de ánimo y emociones según cómo se sientan ellos ese día. Se recomienda ensayar, ejercitarse y grabar o video-grabar cuando el resultado sea satisfactorio para el grupo.

ESPACIO – LOCALIZACIÓN – PROVENIENCIA

SONIDO ORIENTACIÓN

PUNTOS CARDINALES

DIRECCIÓN

LOCALIZACIÓN

FUENTES SONORAS FIJAS

FUENTES SONORAS EN MOVIMIENTO

El conjunto se presta para trabajar ejercicios y juegos de reconocimiento, de descripción, de expansión espacial del sonido y de la percepción y sensibilidad sensorial auditiva de los niños. En el manual del tránsito se habla de fuentes sonoras en movimiento aludiendo a vehículos motorizados que los bebés y párvulos perfectamente pueden reconocer y describir cuando pasan por la calle de su establecimiento (urbano o rural). Estos juegos requieren de silencio para ampliar la función auditiva –que ocurre en todo el cuerpo– más allá de su sala. El juego también puede invitar a “imaginar” sonidos que ellos desean escuchar y eso requerirá también de concentración y silencio.

Aplicación de reflexiones sobre el espacio acústico: un enigma para los párvulos es cómo “entra” el sonido a su sala si tienen las puertas y las ventanas cerradas. Esta pregunta, que debería surgir en los foros de conversación con los niños, podría dar pie a un proyecto interesante en la búsqueda física y científica de la fuente sonora y su expansión esférica en todas las direcciones. El tema puede provocar, además, creaciones sonoras que los niños organizarían “como si...” fueran yendo y viniendo con sus instrumentos sin necesidad de salir de la sala, sólo aumentando y disminuyendo el volumen, la fuerza de emisión de los sonidos.

Aplicación cultural: haciendo juegos de sonido-espacio-distancia algunos párvulos tal vez relacionen los sonidos de los grupos de danzas de las fiestas religiosas que se escuchan llegar desde lejos en las ciudades donde se celebran dichas fiestas o de grupos de bandas militares en tiempos de fiestas patrias, o del organillero, etcétera.

ESCUCHAR MÚSICAS Y HABLAR

Los bebés y los párvulos deberían tener la oportunidad en la sala cuna y el jardín infantil de escuchar músicas que difícilmente encontrarán en sus circuitos culturales o en los medios, es decir, las educadoras o el personal técnico podrían buscar en internet músicas interesantes entre las infinitas existentes y/o consultar la fonografía incluida en este libro. Se sugiere buscar diferentes repertorios de músicas étnicas del mundo, del Lejano, Medio o Cercano Oriente, por ejemplo, de Latinoamérica, instrumentales de algún autor de arte, etcétera.

También se sugiere entregar hojas de papel a los niños invitándolos a “seguir la música” poniendo a su disposición plumones, lápices de colores, témperas, pintura de dedos (según la edad). La única indicación será: “por favor, escuchen y mientras lo hacen vayan dibujando o pintando lo que sientan. La audición será breve y la repetiremos varias veces para que puedan trabajar con tranquilidad”.

Todos los niños y niñas pueden ser interlocutores válidos e interesantes al invitarlos a escuchar música, al permitirles bailar, dibujar, pintar y también a sólo escuchar. Al hacerlo, las educadoras se podrán sorprender al encontrar en párvulos actitudes flexibles de interés y aceptación de lo nuevo, raramente de rechazo, salvo –en última instancia– casos aislados de indiferencia.

Desde los 5 años en adelante, después de la audición, en el taller al que se aludía al inicio del libro, la autora solía abrir un foro con los párvulos de participación democrática con el propósito de comentar, expresar, compartir y discutir aquello que sentían, pensaban, imaginaban de la música que habían escuchado. Frente al estímulo de obras de arte musical, los niños se expresaban, al principio del año con pocas palabras, pero a medida que pasaba el tiempo con opiniones, metáforas e ideas propias que se recopilaron como valiosas evidencias. Impulsó la inquietud de investigar, indagar, dejar emerger lo desconocido y conocer a niñas y niños, aquello que los adultos aún no saben de la infancia.

En Chile y no hace mucho tiempo, Nicanor Parra declaró públicamente que está interesado en los niños: “los niños expresan lo que sienten. Dicen lo que piensan, no lo que les conviene. Hay que registrar lo que dicen, pero sin intervenir. Cuando el autor mete mano, se estropea todo”.¹⁵ En un país de poetas como Chile, se debiera descubrir la poesía de y en los niños.

Algunas expresiones infantiles

Audición: “Andante con moto”, segundo movimiento del cuarteto “La muerte y la doncella” del compositor austríaco Franz Schubert. Una vez al mes los niños aceptan escuchar música desconocida para ellos. Cuando decae su atención, la profesora disminuye el volumen de la música y los párvulos se expresan:

CURSO Pre Kínder A

MES Noviembre

- Parece un hombre que camina en un bosque y después se pone a correr.
- Sentí pajaritos que cantaban.
- La canción sube y baja.
- Hay un hombre que lee un libro.

PREGUNTA ¿Cómo era la música?

RESPUESTAS Fina / bella / de primavera / de cisnes.

CURSO Pre Kínder B

MES Noviembre

- La reina bailaba con el rey en un castillo.
- Hay dos que se casan.
- Se siente que bailaban dulcemente.
- Yo no tengo idea.
- Eran pobres.
- Hay un muerto, por eso es que cantaban una canción tan triste.

PREGUNTA ¿Cómo era la música?

RESPUESTAS Romántica / bella / tranquila / triste.

¹⁵ Entrevista a Nicanor Parra en diario *La Tercera*, 27 de marzo de 2010.

CURSO Kínder A

MES Noviembre

- Es algo muy triste.
- Hay mucha belleza en esta música.
- Es una canción de iglesia.
- Pero era alegre también.
- Parecía que estaban rezando.
- Hay algo de amor.
- Algo así como la paz.
- Alguien toca la flauta y el violín.
- Hay un muerto.
- Se siente también el piano.
- Están enterrando a alguien.
- Parece la guerra.
- Un cementerio.
- Una mujer enseña a bailar.
- Matrimonio.
- Parece música de órgano.

PREGUNTA ¿Cómo era la música?

RESPUESTAS Bella / alegre / baja / aguda / de un sonido dulce / lenta.

CURSO Kínder B

MES Noviembre

- Una iglesia.
- Había dos que iban a casarse.
- Un niño de noche que camina.
- Una paloma ha caído al agua.
- Un pajarito solo, volando.
- Alguien estaba herido y va a morir.
- Ciertos soldados vuelven de la guerra.
- Hacen dormir a un niño.

PREGUNTA ¿Cómo era la música?

RESPUESTAS Dulce / un poco lenta / triste / un poquito aburrida / no era rápida / no era alegre. Dos niños declaran que no les gustó esa música.

CURSO Kínder C

MES Noviembre

- Es bella la música, es como si estuviera nevando.
- Hay alguien que está abandonado.
- Una casa se incendió y quedaron solamente las cenizas.
- Encontraron un tesoro en una isla.
- Un niño está sin su mamá.
- Pescados que se mueven debajo del agua.
- Un padre abandonado.
- Yo no siento nada.
- La canción era fuerte y había sonidos muy largos.
- Hay padres que se separan.
- Se alejan muy tristes ciertas personas que salen de una casa.
- Es como si ciertos ladrones se llevaran a una mujer.

PREGUNTA ¿Cómo era la música?

RESPUESTAS Bella / larga / alegre / no era fuerte / era suave / era agradable / era lenta.

CURSO Kínder D

MES Noviembre

- Una niña anda vagando porque se perdió con su hermano.
- La música era lenta y crecía en un cierto punto.
- Matrimonio.
- Había muchos pobres y nadie le daba nada.
- Había una niñita que llevaba un conejito.
- Un perrito está muy triste.
- Una niña llora.
- Una niña está sola y abandonada en su casa.
- Un hombre pobre no tiene nada que comer.
- La música es triste pero en un cierto momento se pone alegre.
- Hay un hombre a quien nadie lo invita a las fiestas.
- Una familia está abandonada en la casa y empieza la Navidad.

PREGUNTA No se plantearon.

CURSO Primero C

MES Noviembre

- Parece que están en una misa de funeral.
- Hay alguien que duerme y luego poco a poco se despierta.
- Parece música de ballet.
- Parece que se está en una selva.
- Hay una persona triste porque murió alguien.
- Era muy hermosa, me gustó muchísimo, sobre todo cuando era dulce y suave.
- Era muy hermosa, a mí también me gustó.
- Era bella, era como un sueño... había cisnes que flotaban en el agua.
- Era demasiada hermosa.
- El agua se movía y los peces ondulaban.
- A mí me pareció un matrimonio.
- Era muy hermosa la música cuando era dulce.
- Es música de concierto.
- Era una canción de amor.
- Había una persona enamorada.
- Algo muy tranquilo, sereno, me gustó muchísimo.
- Relajada... era una historia de amor tranquila.
- Era muy bella
- Parecía un desierto.
- Tal vez la inventó uno de esos (señala las fotos de los compositores colgadas en una pared de la sala).

PREGUNTA No se plantearon.

EVALUACIÓN El movimiento *Andante con moto*, de Schubert, encontró entre los 80 niños y niñas participantes 28 términos relacionados simbólicamente y abstractamente con belleza, suavidad, paz, ternura y amor. Asimismo, la muerte y lo fúnebre estuvieron presentes como en ninguna de las otras audiciones que se realizaron con anterioridad.

COMENTARIO FINAL

¿Sabemos aquello que niños y niñas piensan, sienten, imaginan, fantasean cuando escuchan músicas complejas y de calidad, especialmente cuando no son canciones sino melodías instrumentales sin textos verbales?

Con el fin de llamar la atención acerca de la experiencia acumulada de párvulos, ¿cuántos de los datos sonoros de la vida cotidiana de cada niño que han sido captados por él mismo quedan en un ámbito casi secreto?, ¿cuánto del mundo musical que niños y niñas desde el nacimiento han sentido, percibido, escuchado y procesado conocemos los adultos?, ¿dónde están las evidencias de esos descubrimientos, de esos sentires infantiles, dónde se han difundido y compartido?

Parece que muy pocos adultos están “en” ese conocimiento, “en” ese riquísimo mundo sensorial, perceptual, cognitivo y emocional que los párvulos han aprendido sin que nadie se los haya enseñado, como tantos otros de sus saberes. Es en esto donde justamente reside el valor de los comentarios verbales infantiles frente al asombro que causa en ellos la belleza de músicas desconocidas: el mundo secreto de niños y niñas reserva imágenes e imaginarios insospechados que difícilmente la sociedad, y particularmente la educación tal como hoy está estructurada, dirigida y “cuadriculada”, podrá liberar. Educadoras y técnicas en jardines infantiles y salas cuna están llamadas a luchar para lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA

Judith Akoschky, "Cotidiónfonos", revista *Eufonía*, Editorial Graó, N° 33, Barcelona, 2013.

Elisa Araya Cortez, *Corporeidad y acción motriz*, Cuaderno de Educación Inicial, N° 5, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2004.

Olivia Concha Molinari, "Far musica al nido", en *Guida per gli asili nido*, de Rita Gay, Fabbri Editori, Milano, 1979.

Olivia Concha Molinari, *El párvulo, el sonido y la música*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena, 2014.

Olivia Concha Molinari, *Suoni e idee*, Editorial Municipio di Reggio Emilia, 1979.

Francois Delalande, *Las conductas musicales*, Editorial Universidad Cantabria, Santander, 2013.

Francois Delalande, *La música es juego de niños*, Editorial Ricordi, Toronto, 1995.

Alfredo Hoyuelos, "Malaguzzi y el valor de lo cotidiano", ponencia presentada en el Congreso de Pamplona de diciembre de 1996 por Alfredo Hoyuelos e Isabel Cabanellas. Ver: <http://waece.org/biblioweb07/pdfs/d091.pdf>.

Stephen Nachmanovitch, *Free play*, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1990.

Pietro Righini, *L'acustica per il musicista*, Editorial Zanibon, Padova, 1990.

Curt Sachs, *Historia de los instrumentos musicales*, Editorial Mondadori, New York, 2009.

Curt Sachs, *Musicología comparada. La música de las culturas exóticas*, Editorial Original, Buenos Aires, 1966.

Murray Schafer, *El nuevo paisaje sonoro*, Editorial Ricordi Americana, Buenos Aires, 1969.

Marius Schneider, *La música primitiva*, Editorial Alephi, Milano, 1992.

Entrevista a Paulo Barraza, “Foco en educación”. Ver: <http://www.ciae.uchile.cl>.

Entrevista a Nicanor Parra en diario *La Tercera*, 27 de marzo de 2010.

Entrevista a Francisco Varela, “Né pour organiser” (“Nacido para organizar”).
Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll6yz6sj3go>.

Conferencias en Chile de Francois Delalande. Ver: www.creamus.sinagrm.com.

FONOGRAFÍA

Compositores del Barroco al Romanticismo

Isaac Albeniz (1860-1909), español – *Corpus Christi en Sevilla* (de la suite *Iberia*. Paráfrasis de la canción infantil *La Tarara*).

Edmund Angerer (1740-1794), austríaco – *Sinfonía de los juguetes* (atribuida al padre de Mozart).

Juan Sebastian Bach (1685-1750), alemán – *Composiciones para órgano, Corales*.

L. van Beethoven (1770-1827), alemán – *Para Elisa, Himno a la alegría* (último movimiento de la IX sinfonía).

George Bizet (1838-1875), francés – *Habanera* (de la ópera *Carmen*).

Alexander Borodin (1833-1887), ruso – *Danzas polovetsianas* (del Príncipe Igor).

Frederic Chopin (1810-1849), polaco – *Preludios para piano, Valses para piano*.

Eduard Grieg (1843-1907), noruego – *Suite Peer Gynt*.

Franz Haydn (1732-1809), austríaco – sinfonías *El reloj, La sorpresa*.

Franz Liszt (1811-1886), húngaro – *Danza macabra* (piano y orquesta).

Felix Mendelssohn (1809-1847), alemán – *Sueño de una noche de verano* (cuento).

Wolfgang A. Mozart (1756-1791), austríaco – *Marcha a la turca* (piano), *Pequeña serenata nocturna*.

Modesto Moussorgsky (1839-1881), ruso – *Cuadros de una exposición* (orquestración de Ravel).

Nicolai Rimsky-Korsakov (1844-1908), ruso – *La gran pascua rusa*.

Camilo Saint-Saens (1835-1921), francés – *Carnaval de los animales* (descriptivo).

Franz Schubert (1797-1828), austríaco – *Sinfonía inconclusa, Serenata* (piano).

Robert Schumann (1810-1856), alemán – *Escenas del bosque* (piano), *Álbum de la juventud* (piano).

Jean Sibelius (1865-1957), finlandés – *Finlandia* (poema sinfónico).

Bedrich Smetana (1824-1884), checoslovaco – *El moldava* (poema sinfónico).

Pietr I. Tschaikowsky (1840-1893), ruso – *Suite Cascanueces* (ballet), *El lago de los cisnes* (ballet).

Antonio Vivaldi, (1678-1741), italiano – *Las cuatro estaciones*.

Compositores del siglo XX

Pedro Humberto Allende (1885-1959), chileno – *Tonadas para piano*.

Bela Bartok (1881-1945), húngaro – *Danzas rumanas*.

Benjamin Britten (1913-1976), británico – *Guía a la orquesta para los jóvenes*.

Carlos Chávez (1899-1965), mexicano – *Tocata*.

Claude A. Debussy (1862-1918), francés – *El rincón de los niños para piano*, *Syrinx* (flauta sola).

Paul Dukas (1865-1935), francés – *El aprendiz de mago* (cuento).

Manuel de Falla (1876-1946), español – *La danza del fuego* (en *El amor brujo*).

George Gershwin (1898-1937), norteamericano – *Summertime* (en ópera *Porgy and Bess*).

Aram Kaschaturian (1903-1978), ruso – *Danzas del sable*.

Zoltan Kodaly (1882-1967), húngaro – *Suite Hary Janos* (cuento).

Georgy Ligeti (1923-2006), húngaro – *Lontano* (orquesta), *Continuum* (clavecín).

Arvo Pärt (1935), estonés – *Tabula rasa*.

Serghei Prokofiev (1891-1953), ruso – *Pedrito y el lobo* (cuento).

Maurice Ravel (1875-1937), francés – *Bolero*.

Joaquín Rodrigo (1901-1999), español – *Concierto de Aranjuez*.

Richard Strauss (1864-1949), austríaco – *Las travesuras de Till Eulenspiegel* (cuento).

Igor Stravinski (1882-1971), ruso – *Petrouschka* (cuento-ballet).

Edgar Varése (1885-1965), franco-norteamericano – *Density 21.5* (flauta sola), *Ionisation* (percusiones).

Heitor Villalobos (1887-1959), brasilero – *Trenzinho caipira* (viaje en tren).

Danzas y cantos étnicos, folclóricos y populares de Chile, de diferentes países de América Latina y del mundo.

Canciones del Grupo Zapallo, Mazapán, Pedro Piedra (*31 Minutos*), Inti Illimani, María Elena Welsh, Violeta Parra, Javiera Mena, Álex Andwanter, grupos y bandas pop y new wave: The Beatles, The Cure, Eskorbuto.

Olivia Concha Molinari es músico, pedagoga e investigadora chilena. Estudió la relación entre la primera infancia y la música en los jardines infantiles de Reggio Emilia en Italia entre 1974 y 1981. Su aporte a la educación musical ha sido reconocido por el Consejo Chileno de la Música y por la Academia Chilena de Bellas Artes, que la incorporó como miembro en 2013. En los últimos años se ha desempeñado como relatora de numerosos cursos y talleres de capacitación para educadoras y técnicos de comunidades educativas en Puerto Montt, Chiloé, Temuco, Panguipulli, Santiago, La Serena, Copiapó y Arica.

Este libro fue editado por **Ediciones de la Junji**
y se terminó de imprimir en noviembre de 2017
en los talleres de Andros Impresores.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos
y títulos. En el interior se utilizó papel bond
ahuesado de 80 grs., impreso a 4 tintas, y para las
tapas, papel kraft de 300 grs. impreso a 4 tintas.



Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells
Producción Pilar Araya

Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

JUNJI
en la
Reforma



 Ediciones
de la junji

