

*Título:* Articulación entre música y ciencias sociales en la formación docente inicial. Nuevos ojos para comprender nuestra cultura americana.

*Autoras:* Lila Ferro- Silvia Vega (Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres”)

*Eje:* Primeros desempeños y formación continua

*Tipo de trabajo:* Relato de experiencia

*Palabras clave:* Articulación de contenidos- Didáctica de las Ciencias Sociales- Didáctica de la Música -Formación inicial- Educación infantil

*Resumen:*

En nuestro trabajo presentaremos una experiencia que desarrollamos desde hace tres años en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 7.

La experiencia articula contenidos de dos didácticas específicas: la de las ciencias sociales y la de la música y consiste en la lectura o narración de un relato sonorizado, musicalizado y con algunas escenas dramatizadas por las estudiantes. El relato está relacionado con alguno de los temas abordados durante la cursada de ciencias sociales, va cambiando de un año a otro y siempre trabajamos con alguna temática vinculada con “voces ausentes en la selección de la cultura escolar” (TORRES, 1994); en este trabajo relataremos la presentación que hicimos de un mito guaraní sobre el origen de la danza. El relato se presenta como obra a los niños del jardín y primer grado de nuestra escuela.

El propósito de la experiencia es ofrecer a las estudiantes una posibilidad de construir una forma de articulación entre didácticas específicas. Además de las que ya realizan en el campo de las prácticas, las unidades curriculares de inspiración disciplinar pueden promover instancias donde se trate la integración de sus contenidos, considerando que la programación en la educación inicial se plantea como globalizada.

*Relato:*

Queremos compartir una experiencia que desarrollamos desde hace tres años en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La experiencia articula contenidos de didáctica de las ciencias sociales y de la música. La integración de contenidos de inspiración disciplinar es un problema actual de la enseñanza en la educación inicial y como profesoras de dos didácticas específicas consideramos que nos cabe analizarlo desde nuestras especificidades y contribuir a una programación globalizada de la enseñanza.

El origen de la tensión entre integración de contenidos y formación disciplinar puede situarse en la aprobación de los contenidos básicos comunes (CBC) (1994). VIOLANTE y SOTO (2010: 25. Bastardilla original) plantean que, en el nivel inicial, “[...] el documento nacional llegó a las escuelas y fue entregado a los docentes quienes interpretaron la propuesta como una normativa que exigía la enseñanza de estos contenidos a los niños de 5 años. Esto generó en muchos casos una suerte de *primarización* del nivel inicial al ofrecerle a los niños actividades de Ciencias Sociales, Matemáticas, etc., centrándose en una organización disciplinar, idea lejana a lo propio y característico de la didáctica del nivel inicial. Durante el período de la pedagogía crítica, la centralidad del juego, el trabajo en pequeños grupos, entre otros postulados, cedieron espacios a la preocupación por la enseñanza de los contenidos disciplinares”. Esta misma caracterización puede hacerse para la formación docente que, a partir de entonces, incluyó instancias disciplinares en las cuales se profundizó en aspectos didácticos propios de los modos de enseñar los contenidos particulares de las diferentes áreas o se avanzó en teorizaciones sectorizadas sin articular con los desarrollos sistemáticos e integrales de la didáctica en el nivel. Desde aquel momento hasta hoy, este problema ha sido objeto de numerosos análisis y reflexiones en la formación docente y en ese esfuerzo inscribimos nuestra propuesta.

En este sentido, coincidimos con VIOLANTE y SOTO (2010: 29) cuando reconocen la necesidad de una Pedagogía de la infancia o de la educación inicial como “[...] un campo teórico en construcción que pueda sistematizar los aportes y desarrollos teóricos particulares hilvanándolos alrededor de los ejes de una *Didáctica de la educación inicial*. Si bien deberíamos discutir y definir con mayor precisión sus notas características, en parte las reconocemos en la centralidad del juego, la importancia de las experiencias directas, el trabajo en subgrupos desarrollando multitareas bajo la modalidad del juego-trabajo [y] las propuestas de enseñanza organizadas en ejes de experiencias que apoyen una enseñanza globalizada”.

El principio de globalización/ articulación de contenidos orienta el diseño de propuestas alrededor de ejes significativos para los niños y las niñas, organizadores de los aportes de los diferentes campos de conocimiento. El concepto de globalización<sup>1</sup> se argumenta,

---

<sup>1</sup> El término fue propuesto por DECROLY como más apropiado a otros utilizados en su época, en el marco de la elaboración de su propuesta organizada en torno a “centros de interés”. Los “centros” son ideas- eje que despiertan la curiosidad de los niños y niñas al tiempo que pueden

fundamentalmente, en razones de carácter psicológico relacionadas con la estructura cognitiva y afectiva del niño/a, en particular con el carácter global de la percepción de la realidad. Los seres humanos podemos reconocer las totalidades antes que los detalles y partes que las conforman, la actividad de análisis es tarea de la educación que ayudará a comprender y matizar esa totalidad interesante y significativa. Estas razones, entre otras, guían el diseño de propuestas curriculares respetuosas de esa característica del desarrollo y aprendizaje infantil (TORRES, 1994: 37 y 38) estructuradas en torno a ejes articuladores que permitan enriquecer el conocimiento del ambiente, el desarrollo de las posibilidades de expresión de los niños y niñas y la conquista de la autonomía.

De este modo, los contenidos a enseñar en el jardín de infantes funcionan como “claves de lectura” de las situaciones reales y vitales para los niños. Este planteo excluye el pensar en actividades de Ciencias Sociales, Matemática o Ciencias Naturales que reemplazan los modos de enseñar en el nivel inicial por el diseño de situaciones didácticas más propias de la escuela primaria, desconociendo, además, las formas en que los pequeños construyen sus conocimientos sobre la realidad social y natural.

Enseñar a docentes en formación cómo llevar a cabo esa integración significativa para los niños/as en el nivel inicial es parte de lo que EDELSTEIN (1996) denomina “construcción metodológica”<sup>2</sup>; dado que la cuestión reúne en sí lo que tiene que ver con las definiciones acerca del aprendizaje infantil, las tradiciones de enseñanza en el nivel y la cuestión de los contenidos. La expresión “construcción metodológica” significa reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar la propuesta de enseñanza considerando esos distintos elementos. La formación docente debe generar las bases que posibiliten

---

satisfacer alguna de sus necesidades; el trabajo con los centros supone una secuencia metodológica en tres momentos (TORRES, 1994: 38). Actualmente, recuperamos de su propuesta, el aporte de organizar la enseñanza en torno a un eje integrador, expresado en términos interesantes para los niños/as pero no las implicancias universalistas y paidocéntricas de la estrategia.

<sup>2</sup>

<sup>2</sup> “Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto de carácter singular [...] Como expresión de su carácter singular cobra relevancia asimismo reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o contextos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).

<sup>2</sup>[...] La adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad [es un tercer elemento] que por cierto incide también en las formas de apropiación cuya interiorización se propone” (EDELSTEIN, 1996: 82)

dicha construcción; entre otras cuestiones, esto requiere generar en las/os estudiantes, en las instancias formativas, procesos reflexivos y de construcción del conocimiento del mismo desafío que se le va a plantear a los alumnos (EDELSTEIN: 1995, EDELSTEIN y LITWIN: 1993)

De este modo, planteamos la propuesta que hacemos a las estudiantes como una manera de atravesar en la formación una instancia integradora de contenidos que las oriente en la construcción que deberán realizar para los niños/as del jardín. Se trata de una experiencia vivencial como una situación que se construye en acto (no como un guión predeterminado) (EDELSTEIN, comunicación oral, 2002). Tomamos un eje- la presentación de una obra<sup>3</sup>- que requiere la integración de distintos contenidos para su concreción. Consiste en la lectura o narración de un relato sonorizado, musicalizado y con algunas escenas dramatizadas por las estudiantes. El relato está relacionado con alguno de los temas abordados durante la cursada de ciencias sociales, va cambiando de un año a otro y presenta a los/as niños/as del jardín y primer grado de nuestra escuela.

Para referirnos a los contenidos que abordamos en la experiencia, vamos a tomar como ejemplo, la presentación que hicimos en 2011: **“El origen del baile: un mito guaraní”**.

---

3

<sup>3</sup> El trabajo en torno a la producción de un objeto o una obra reconoce indudablemente su origen en el método de proyectos creada por KILPATRICK en 1918. TORRES (1994: 201) lo define como: “una forma de integración curricular que se preocupa por la característica de “interesante” que debe acompañar la realización del trabajo en las aulas por el planteamiento de problemas interesantes que los alumnos en equipo deben resolver”. La propuesta- de clara referencia pragmática- hace hincapié en las dimensiones utilitaristas del conocimiento que se debe manejar en las instituciones escolares, subrayando las dimensiones prácticas del aquel; asimismo destaca la dimensión socializadora y colectiva de la educación, descuidada en las propuestas tradicionales en la época (Ibidem).

<sup>3</sup> Además de esta referencia, usamos el término “obra” en el sentido que le dio MEYERSON y que retomó y difundió BRUNER. “La principal función de toda actividad cultural colectiva es producir “obras”- *oeuvres* como las llamaba [Meyerson]- obras que digamos alcanzan una existencia propia. En el sentido grandioso estas incluyen las artes y las ciencias de una cultura [...] Pero hay *oeuvres* menores también: aquellas de agrupaciones menores que dan orgullo, identidad y un sentido de continuidad a aquellos que participan [...].

<sup>3</sup> Los beneficios de “externalizar” tales productos conjuntos en *oeuvres* [son numerosos. Entre otros:] las *oeuvres* colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal. Ayudan a *hacer* una comunidad [...] Promueven la idea de la división del trabajo que existe detrás de la producción de un producto.

<sup>3</sup> [...] Favorece] “metacogniciones sobre la *oeuvre* de la clase y normalmente lleva a discusiones animadas. Las obras y las obras- en preparación crean en un grupo formas *compartidas* y *negociables* de pensar [...] Produce un *registro* de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está “fuera de nosotros” más que estar vagamente “en la memoria” (BRUNER, 1997: 40 a 42. Bastardilla original). Encontramos ejemplos de cada una de estos beneficios en la experiencia que desarrollamos, sobre los cuales no podemos extendernos por una cuestión de espacio.

Como anticipamos, el tema es parte del programa de la asignatura “**Conocer el ambiente en la educación inicial: ciencias sociales**”; pero este proyecto interdisciplinario permitió abordar prácticamente también todos los contenidos que proponen los lineamientos curriculares para la **Didáctica de la Música en la Educación Inicial**, cuyos ejes estructurantes son la producción, la apreciación, los elementos constitutivos de la música y la enseñanza de la música en el Nivel Inicial. El tema se enmarcaba en una unidad denominada “**Identidad y diversidad**” que comenzaba planteando una aproximación antropológica a esos conceptos y luego, tomaba a modo de caso de la “cuestión indígena”, al pueblo guaraní. Después de esa introducción general, abordamos algunos conceptos teóricos en las clases que se precisaban para armar la presentación; los contenidos planteados fueron:

Pueblos originarios del actual territorio argentino:

-Los guaraníes: origen, migraciones y ocupación del territorio, parcialidades: los *mbayá*  
organización económica

Cosmovisión:

- Dioses; profetas; la “tierra sin mal”

Expresiones culturales del pueblo guaraní

- La música y la danza; instrumentos musicales

**Producción:**

Los medios de expresión:

-La voz y el canto; la ejecución instrumental; el movimiento corporal (como recurso para la actividad musical)

Los modos de comunicación:

-La imitación; la improvisación; la creación; la sincronización grupal; la interacción con otros lenguajes

**Apreciación:**

-La escucha sonora y musical; la evocación sonora, la selección; el desarrollo estético, la capacidad crítica

**Elementos constitutivos de la música:**

-El sonido: entorno natural y social; el ritmo: métrica regular y ritmo libre; melodía; Velocidad, dinámica, carácter; géneros y estilos: patrimonio musical de nuestras culturas aborígenes.

### **Enseñanza de la música en el nivel inicial:**

- la selección del repertorio; la selección del instrumental y otros recursos sonoros; la intervención docente; la enseñanza de canciones; la planificación de actividades musicales

Tras la elección del relato sobre el origen del baile y la visualización de algunas filmaciones en torno a la vida cotidiana de los *guaraníes mbyá*, comenzamos a trabajar con el entorno sonoro natural, evocándolo por medio de los “cotidífonos” (objetos sonoros realizados con elementos del ambiente social: envases, placas radiográficas, tubos corrugados, etc) y de algunos objetos de la naturaleza (calabazas con y sin semillas, pezuñas de cabra, entre otros). Brisa, ramas meciéndose, hierba pisada, pájaros, cursos de agua, etc formaban parte de nuestro paisaje sonoro.

Para abordar lo relacionado con el movimiento corporal, acción fundamental en el mito elegido, observamos varios videos con danzas de los *mbyá* (de la serie “Pueblos Originarios” de canal *Encuentro*) y asimismo identificamos las fuentes sonoras que, junto con las voces, constituían el acompañamiento instrumental para dichos bailes. El violín, la guitarra, calabazas con semillas a modo de “maracas” y largos palos de tronco golpeados contra el suelo, constituían los principales integrantes de la “orquesta” *guaraní mbyá*.

Se realizó una selección del repertorio cantado, a través de grabaciones obtenidas en el seno de los mismos grupos *mbyá*. Prácticamente todas las canciones son interpretadas por niños y adolescentes. Finalmente, junto con las alumnas, elegimos una que nos sirvió “de base” y de guía para improvisar melodías ejecutadas y cantadas, acompañadas por las fuentes sonoras mencionadas anteriormente. Una de las alumnas tenía conocimientos de violín, lo que nos permitió tener en nuestra obra esa sonoridad tan típica de la música guaraní.

Durante los ensayos surgió la necesidad de cantar una frase en guaraní; allí descubrimos que una estudiante hablaba esa lengua y ella creó un texto- que las demás aprendimos- que expresaba agradecimiento al *tamanduá* por haber creado la danza, según la cosmogonía *guaraní mbyá*. Si no hubiéramos llevado adelante esta experiencia, no nos hubiéramos enterado de la procedencia sociocultural y lingüística de esta estudiante que no era de las que participaba más asiduamente en las clases. Lo destacamos porque nos

parece que el grado de significatividad e implicancia que generó la experiencia es una característica del trabajo con propuestas integradoras; asimismo la tarea articuladora que nos convocaba favoreció un clima de confianza que habilitó la explicitación de la diversidad. Como ya señalamos, ese fue un concepto trabajado en la unidad y la situación nos permitió retomarlo en clave vivencial y reflexiva y también, integrar nuevos contenidos referidos al presente del pueblo guaraní; sus condiciones de vida en la actualidad; los hablantes de guaraní y las influencias de la cultura guaraní en la criolla.

Asimismo esa habilitación en el ámbito de la clase nos ayuda a conocer mejor quiénes son las/os jóvenes que transitan hoy la formación docente. Son numerosas las investigaciones acerca del ocultamiento de la pertenencia cultural en la escuela<sup>4</sup> y las propuestas de este tipo ayudan al desocultamiento y al establecimiento de relaciones entre los conocimientos de la formación académica y los que los/as estudiantes traen de sus experiencias socioculturales más amplias.

Para la danza que se integraría a nuestro canto, adoptamos el movimiento circular que identificamos en la mayoría de las filmaciones a las que accedimos, como así también un movimiento rítmico de pies; mientras los ejecutantes-bailarines, ubicados uno al lado del otro, tocaban maracas y palos contra el suelo.

Canto, ejecución instrumental y danza, cerraron la teatralización del mito del *tamandúá*.

Para concluir queremos vincular la inclusión de experiencias de integración entre distintas asignaturas en la formación docente con el concepto de interdisciplinariedad. La inclusión de propuestas integradoras en las prácticas pedagógicas permite una “interacción propositiva de conocimientos, destrezas, procesos y conceptos de diferentes campos del conocimiento con perspectivas distintas para ampliar la comprensión, la resolución de problemas y el desarrollo cognitivo” (VICKERS, 1992; en APPEL 2000). Interdisciplinariedad implica intercambio y cooperación (MORIN, 1999), sin “quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas sino promoviendo que cada una sea abierta y cerrada a la vez (MORIN, 1999), abriéndose también a formas de conocimiento con las cuales ni la ciencia ni la enseñanza

---

4

<sup>4</sup> Entre otros, GANDULFO, C (2007) MAIMONE y EDELSTEIN (2004)

han dialogado habitualmente. Poder hacerlo, en nuestra experiencia, nos permitió que docente y estudiantes del profesorado, niños y niñas de las salas de 4 y 5 años y de primer grado fuéramos, por un rato mágico, felices integrantes de esa ronda ritual, recreando una cosmogonía ancestral que nos pertenece a todos los hijos de la tierra americana.

Bibliografía citada y/o consultada:

AKOSCHKY, J (1987): *Cotidiáfonos*, Buenos Aires. Ricordi

BRUNER, J (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor

EDELSTEIN, G (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Bs As, Kapelusz

(1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en CAMILLONI y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós

(2002): Comunicación oral en capacitación para profesores del Campo de las Prácticas docentes del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

y LITWIN, E (1993): "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario", *RAE Año 11, N° 19*, Bs As

GANDULFO, C (2007): *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural. Usos y significaciones*, Antropofagia.

MAIMONE y EDELSTEIN (2004): *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Bs As, La Crujía.

MORIN, E (1999): *Sobre la interdisciplinariedad. Boletín N° 2*. Centro Internacional de investigación y estudios transdisciplinarios (CIRET). París, Francia.

PALERMO, M. y BOIXADOS, R (1997): *Los guaraníes*, Bs As, Libros del Quirquincho, Colección La otra historia N° 7

TORRES, J (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata

VICKERS, (1992): **Comparing Disciplinary and Internadisciplinary Claims: How Much Discipline?** in KRAZVOV APPEL (2000), **Association for Canadian Studies Working Documents on Interdisciplinarity**

VIOLANTE, R y SOTO, C (2010): *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la*



*educación inicial*, Bs As, INFoD