

Aportes para el
desarrollo
curricular

2002

EDUCACIÓN INICIAL

EL LITORAL

*Sonidos. Movimientos.
Música y danza*

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula



© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2002

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875
e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

**Director General de Educación
de Gestión Privada**

DR. GERARDO SUAREZ

**Directora General
de Planeamiento**

LIC. FLAVIA TERIGI

**Directora General
de Educación**

HAYDÉE CHIOCCHIO DE CAFFARENA

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

EL LITORAL. SONIDOS. MOVIMIENTOS. MÚSICA Y DANZA

AUTORAS

Judith Akoschky

Perla Jaritonsky

EQUIPO DE EDUCACIÓN INICIAL

COORDINACIÓN GENERAL

Ana María Malajovich

Rosa Windler

Judith Akoschky

Ema Brandt

Adriana Castro

Perla Jaritonsky

Verónica Kaufmann

Nancy Mateo

Adriana Serulnicoff

Hilda Weitzman de Levy

Alicia Zaina

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

DISEÑO GRÁFICO Y SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Victoria Bardini,

María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

Índice

INTRODUCCIÓN 7

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO 13

1.1. FUNDAMENTACIÓN 13

1.2. PLANIFICACIÓN INICIAL 14

1.3. INDAGACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y DISCOGRÁFICA 16

2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO EN LA ESCUELA 18

2.1. CARACTERIZACIÓN DEL JARDÍN 18

2.2. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS 19

2.3. RELACIÓN CON EL EQUIPO DE CONDUCCIÓN 19

2.4. EL TRABAJO CON LA PARTICIPACIÓN DE LA MAESTRA DEL GRUPO 20

2.5. RELACIÓN CON LOS PADRES 20

3. DESARROLLO DEL PROYECTO 21

3.1. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES 21

3.2. LAS ACTIVIDADES 22

3.2.1. Eje: Los pájaros 23

3.2.2. Eje: El río 41

3.2.3. Eje: El chamamé 47

CONCLUSIONES 52

ANEXO 1. ENTREVISTA A OSCAR CARDOZO OCAMPO 55

ANEXO 2. EL CHAMAMÉ 61

BIBLIOGRAFÍA 64

DISCOGRAFÍA UTILIZADA 65

Introducción

LAS EXPERIENCIAS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN EXPRESAN LAS PREOCUPACIONES ACTUALES DEL EQUIPO DE PRODUCCIÓN CURRICULAR. ERA NUESTRO PROPÓSITO TRABAJAR DE MANERA MANCOMUNADA CON LOS MAESTROS Y LAS INSTITUCIONES A FIN DE ANALIZAR ALGUNAS DE LAS PROBLEMÁTICAS PLANTEADAS EN EL *DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (2000)* VIGENTE. EN ESPECIAL PROCURAMOS RECABAR INFORMACIÓN ACERCA DE LAS VICISITUDES CON LAS QUE SE ENFRENTA LA PRÁCTICA DOCENTE AL DAR VIDA A LOS DOCUMENTOS QUE INTEGRAN ESE *DISEÑO CURRICULAR*.

ASÍ, EN EL PLAN DE TRABAJO PROPUESTO PARA EL AÑO 2001, SE DIO PRIORIDAD A LOS SIGUIENTES OBJETIVOS:

- ⊙ Organizar un itinerario didáctico a fin de mostrar una propuesta de articulación de contenidos y enfoques desde los distintos campos de conocimiento.
- ⊙ Realizar un proyecto didáctico que potencie el juego-trabajo por su capacidad para provocar aprendizajes en los niños.
- ⊙ Construir experiencias de trabajo que partiendo del *Diseño Curricular para el Educación Inicial* permita contrastarlo con la práctica.
- ⊙ Participar en el desarrollo de algunas actividades de manera de ilustrar modos de intervención docente.
- ⊙ Documentar los proyectos para que puedan ser compartidos con el resto del Sistema.

PARA DAR CUMPLIMIENTO A ESTOS OBJETIVOS, DISEÑAMOS TRES EXPERIENCIAS QUE SERÍAN DESARROLLADAS EN SECCIONES DE 4 Y 5 AÑOS:

- A | UN PROYECTO DIDÁCTICO REFERIDO AL TRABAJO CON TÍTERES ENFOCADO DESDE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.

- B | UNA UNIDAD DIDÁCTICA QUE PERMITIERA CONOCER LA AVENIDA DE MAYO ARTICULANDO CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA PLÁSTICA.

- C | UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES QUE PERMITIERA EXPLORAR SONIDOS Y MOVIMIENTOS DEL LITORAL APROXIMÁNDOSE A SU MÚSICA Y SU DANZA.

El equipo se dividió en subgrupos y cada uno tomó bajo su responsabilidad el desarrollo de una experiencia. En el inicio se realizó una **búsqueda de información** sobre la temática de los diferentes proyectos, a través del relevamiento de bibliografía, discografía e imágenes (fotografías, esquemas) y de entrevistas a informantes. Este relevamiento permitió profundizar el conocimiento que los miembros del equipo tenían sobre cada una de las temáticas de estos proyectos, seleccionar aquellos aspectos significativos, a la vez que obró como fuente de enriquecimiento y motivación para la tarea a emprender. Esta etapa, si bien necesaria, tiene sus limitaciones cuando es realizada por los docentes, ya que no siempre es posible llevar a cabo una indagación tan exhaustiva para cada proyecto. Sin embargo, es preciso que cada institución genere las condiciones para que los maestros tengan la posibilidad de realizar la indagación en profundidad de, por lo menos, un tema por año. Esto posibilitaría la constitución de un archivo, en el cual, progresivamente, se fueran recopilando los datos que los docentes relevan y que al socializarse permitiría enriquecer la tarea educativa del conjunto. Sin

indagación previa no es posible ampliar la mirada, complejizarla y formular nuevos problemas sobre aquello que se quiere enseñar.

A partir de este primer acercamiento se **formuló una planificación tentativa** que sería contextualizada cuando estuvieran seleccionadas las diferentes escuelas.

El ingreso a los jardines designados por los equipos de supervisión permitió la **contextualización** de los proyectos posibilitando la adecuación de la planificación previa a las características específicas de cada grupo. Las transformaciones necesarias continuaron durante la marcha. Como les sucede a los docentes durante el transcurso de la tarea, y a partir de la evaluación de cada una de las actividades, fue preciso ir modificando lo anticipado. Estos cambios sobre lo planificado fueron producto de algunos imprevistos, así como de la "lectura" sobre lo acontecido durante el desarrollo, que realizaron tanto los docentes de las respectivas salas como los miembros de nuestro equipo. Ambas miradas fueron complementarias y se enriquecieron mutuamente.

El **compromiso de los docentes y de la institución** en su conjunto, particularmente del equipo directivo, posibilitó la gestión de los proyectos, su acompañamiento y la resolución de las dificultades que cada una de ellos presentaba: resolver el tema del transporte, facilitar la utilización de los espacios, realizar gestiones para permitir la concreción de salidas fuera del jardín, habilitar tiempos para el encuentro entre docentes con el objeto de intercambiar experiencias y reflexiones, etc. Por otro lado, este entusiasmo compartido por todo el colectivo institucional incentivó la realización de experiencias similares en forma paralela en otras secciones dentro de la misma institución y/o en otras escuelas.

La generosidad de los docentes al abrir las puertas de sus salas para compartir los grupos y la actitud de las instituciones de hacer propio cada uno de los proyectos nos facilitó **la comunicación con las familias**. La participación de los padres se expresó según diferentes modalidades de acuerdo con las necesidades de cada experiencia. Tanto la concurrencia a reuniones para conocer las características de cada proyecto, como el acompañamiento de los niños en las salidas, su inclusión como coordinadores de ciertas actividades, la presencia en las muestras de cierre, demostró que su forma de participación no depende de su pertenencia social sino que está fuertemente atravesada por el modo en que las escuelas han logrado concitar su compromiso con la educación de sus hijos y el tipo de propuesta que se realice.

Analizaremos a continuación algunos aspectos relacionados con los objetivos que orientaron el trabajo didáctico.

■ A | En relación con la propuesta de **articulación de contenidos**, cada experiencia presentó una modalidad diversa: en un caso se trató de articular contenidos de diferentes campos de conocimiento, en otra de

articular contenidos del mismo campo y en la tercera de articular actividades sobre la base de una temática común.

Ejemplo del primer tipo de articulación fue la unidad didáctica "La avenida Eva Perón y la avenida de Mayo", en la que se seleccionaron los contenidos de Ciencias sociales y de Plástica que posibilitarían el conocimiento de los contextos elegidos. Fueron estos contextos los que demandaron la articulación de contenidos y actividades para analizar y profundizar su conocimiento.

En el caso del proyecto de títeres se trabajaron contenidos referidos al mismo campo de conocimiento: las prácticas del lenguaje. La lengua oral y la literatura se articularon en las mismas prácticas: escuchar, leer, comentar, dramatizar, producir cuentos.

En el proyecto sobre el Litoral el propósito fue trabajar los contenidos de la Música y de la Expresión corporal considerando ese espacio geográfico como referente común. En este caso, la articulación se planificó a partir de ciertas actividades y no desde los contenidos. Así en algunas actividades convergieron los dos lenguajes simultáneamente, por ejemplo, en el trabajo con el chamamé; mientras que en otras un lenguaje actuó como recurso del otro, este fue el caso de algunas propuestas donde la música acompañó los movimientos corporales. Hubo otras actividades donde se trabajaron simultáneamente ambos lenguajes en las cuales lo musical realizado por un subgrupo apoyaba la actividad corporal de la otra parte del grupo.

Durante el desarrollo del proyecto de títeres también hubo actividades que promovieron la convergencia de dos lenguajes. El trabajo junto con el docente de Música permitió que los niños escucharan diferentes melodías a fin de seleccionar la más adecuada para cada una de las escenas de los cuentos producidos por ellos.

■ B | El **juego** estuvo presente de manera diferenciada en dos de los tres proyectos. Hubo actividades de juego-trabajo en la unidad sobre las avenidas y en el proyecto de títeres. Actividades de trabajo-juego en el caso de la construcción de los edificios que culminó en el armado de la avenida y en el período de juego subsiguiente en el que los niños desplegaron su juego dramático, apoyados por elementos como autos, muñecos, etcétera.

El juego centralizado estuvo presente en el proyecto de títeres, durante el cual los niños organizados en pequeños grupos exploraron las posibilidades de manipulación y de expresión de cada títere inventando diálogos y pequeñas escenas.

En todas estas situaciones, las consignas, los materiales, la distribución del espacio y el tiempo otorgado estuvieron al servicio del juego de los niños, enriquecido por las experiencias realizadas que permitieron desarrollar e incrementar la capacidad lúdica de los chicos y, al mismo tiempo, seguir profundizando el conocimiento de los contenidos seleccionados.

Si bien en el caso del Litoral no se planificaron actividades específicamente de juego, éste se manifestó en las actitudes que los niños asumieron frente a las propuestas de exploración, que los desafiaron promoviendo su interés y el placer por el aprendizaje.

■ C | Una de las ideas fuerza sostenidas por el *Diseño Curricular* se refiere al trabajo en **pequeños grupos**. En cada una de las experiencias se desarrollaron muchas actividades considerando esta organización. Estos grupos tomaron diferentes modalidades:

- Pequeños grupos realizando de manera autónoma la misma actividad. Por ejemplo, duran-

te la observación de libros en el inicio del trabajo sobre pájaros en Expresión corporal, la exploración sonora con variados elementos iguales en cada subgrupo, el reconocimiento de los títeres, etcétera.

- Pequeños grupos realizando actividades similares coordinados por un adulto. Tal es el caso de los grupos que salen a conocer las avenidas conducidos por docentes, padres o autoridades, o la lectura de cuentos en el proyecto de los títeres, entre otras alternativas.

- Pequeños grupos trabajando en función de una producción colectiva. Por ejemplo, la elaboración de colages en parejas o en grupos de tres o cuatro niños.

- Subgrupos trabajando con el propósito de producir algo en común para todo el grupo; por ejemplo, la construcción de edificios con cajas para armar entre todos una avenida.

- Subgrupos realizando actividades diferentes que luego compartirán en una puesta en común, tal es el caso del juego-trabajo.

- Un subgrupo trabajando bajo la coordinación de un adulto mientras el resto del grupo realiza otra tarea en forma autónoma o con la coordinación de otro docente. Por ejemplo, la actividad de producción de cuentos.

Las diferentes modalidades implementadas permitieron que niños, que en su gran mayoría no tenían experiencia previa en el trabajo en subgrupos, fueran aprendiendo a trabajar de manera cada vez más autónoma, intercambiando ideas, comunicándose de manera más fluida, colaborando entre ellos, relacionándose afectivamente con otros compañeros.

■ D | Dadas las características de las experiencias a realizar, los miembros de nuestro equipo asumieron un rol activo en la coordinación de las actividades, compartida con los docentes de las salas. **La intervención** adquirió diferentes rasgos según las demandas de las propuestas desarrolladas:

- Seleccionando y diseñando el itinerario de trabajo a partir de los objetivos y contenidos establecidos. Cada recorrido planificado supuso elegir aquellas opciones que se consideraban más apropiadas para el grupo, desechando otras. También durante el transcurso de las experiencias hubo que analizar cambios e incorporar nuevas alternativas que hicieran posible alcanzar los aprendizajes previstos. Sin embargo, es importante señalar que de establecerse otros contenidos podrían haberse seguido otros itinerarios que ofrecieran posibilidades tan válidas como las elegidas.
- Relevando los lugares antes de realizar la experiencia con los niños, a fin de organizar de manera más precisa lo que se iba visitar. Tal fue el caso de las dos salidas a las avenidas y al Museo del Títere.
- Informando y comprometiendo a las familias en la realización de cada uno de los proyectos, logrando su participación en algunas actividades: una mamá que enseña a bailar el chamamé, un grupo de madres acompaña a los chicos en las salidas, las familias que comparan con el grupo el cierre del proyecto...
- Promoviendo el entusiasmo y la alegría de los niños por lo nuevo a través del contagio del propio entusiasmo transmitido por los adultos en sus actitudes y la forma en que se encararon las actividades.
- Estableciendo consignas claras. Por ejemplo, en el caso de la salida a las avenidas preparando aquello que cada grupo debía observar e indagar.
- Seleccionando y organizando previamente el material; por ejemplo, los aros con diferentes elementos para producir sonidos, los dibujos fotocopiados para que los niños los escojan y realicen el collage, las músicas que acompañan los movimientos, etcétera.
- Estructurando el espacio de manera tal que favorezca el desarrollo de las propuestas: la ubicación de los títeres y el retablo, la proyección de la diapositiva y el espacio para la exploración de movimientos, la reorganiza-

ción del espacio de la sala para el juego-trabajo en la unidad sobre las avenidas, etcétera.

- Observando la actividad realizada, a fin de intervenir o no, de evaluar la marcha de la propuesta para tomar las decisiones posteriores. Por ejemplo, la actividad de Expresión corporal que se inicia en el salón de usos múltiples y que frente a las dificultades de los chicos para manejarse en un espacio tan amplio se vuelve a realizar en la sala; la carta que se escribe a chicos de otra escuela para contarles cómo es la avenida de su escuela que luego se evalúa como una actividad no significativa en relación con la unidad y se vuelve a realizar, esta vez para agradecer al personal del Tortoni; en el proyecto de títeres, la necesidad de enriquecer el mundo imaginario de los alumnos a través de la lectura y la narración de cuentos, etcétera.
- Mostrando a través de diferentes acciones las formas de resolver una consigna: enseñando cómo usar "los pajaritos voladores", haciendo un movimiento con el cuerpo, ejemplificando la manera más adecuada para manejar los títeres...
- Escuchando a los chicos y comunicándose con ellos a través de la palabra, los gestos, las miradas.

■ E | El video respondió al objetivo de realizar un registro exhaustivo de los proyectos. Lamentablemente sólo fue posible concretarlo en dos de ellos. Esta modalidad de documentar la tarea, que se completó con fotografías y registros escritos de observaciones, significó un gran aporte para el aprendizaje de todo el equipo. Permitió analizar en las distintas secuencias las actitudes, las respuestas de los niños, sus comentarios, aspectos que frecuentemente pasan desapercibidos durante el transcurso de la tarea, por la múltiple atención que requiere el propio desarrollo de las actividades. Sin embargo, la presencia de la cámara promovió una serie de diversas sensaciones y actitudes: la tensión por lo que se muestra y por mostrarse frente al otro, el sen-

timiento de sentirse observado y evaluado, la preocupación por la característica de permanencia en el tiempo que adopta este tipo de registro, la responsabilidad de ofrecer un recurso didáctico que sirva para compartir con el Sistema educativo. Si bien los docentes en general hoy no cuentan con esta posibilidad de documentar sus actividades, los sentimientos despertados podrían ser análogos a

ciertas situaciones de observación externa que forman parte de la dinámica institucional como: ser observados por padres, colegas, directivos, practicantes, etc. Sin embargo, resulta importante sostener este tipo de recursos por ser una excelente herramienta para reflexionar acerca de las propias prácticas educativas y para recuperar los procesos de aprendizaje de los chicos.

TODO ESTE TRABAJO SIGNIFICÓ UN ENRIQUECIMIENTO PARA EL EQUIPO Y PARA LOS DOCENTES QUE PARTICIPARON DE ESTAS EXPERIENCIAS. ES NUESTRO DESEO COMPARTIRLO PARA ANALIZARLO, DISCUTIRLO, CONFRONTARLO CON OTRAS PRÁCTICAS Y SEGUIR CONSTRUYENDO CONJUNTAMENTE OPCIONES DIDÁCTICAS QUE POSIBILITEN NUEVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LOS CHICOS.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

1.1. FUNDAMENTACIÓN

Este proyecto se propone acercar manifestaciones de nuestro folclore a la vida del jardín. Es una manera de vincular a los niños del Nivel Inicial con lenguajes tan significativos como la música y la danza. A través de escuchar, tocar, cantar, bailar las músicas, disfrutándolas y recreándolas, los niños tendrán contacto con nuevos aspectos de nuestra cultura popular.

Luego de un recorrido por el panorama folclórico que ofrece nuestro país, decidimos centrar la propuesta en la danza y en la música del Litoral. Esta elección respondió, por una parte, a su infrecuente inclusión en los proyectos educativos destinados al Nivel Inicial, habitualmente más conectado con otras regiones; y, por otra, la música litoraleña –aunque compleja en el canto y en la ejecución ins-

trumental– se destaca por su carácter alegre, dinámico, propicia para la danza; por lo tanto, su inclusión en una sala de cinco años nos resultó una propuesta interesante.

Decidimos abordar ambos lenguajes desde el paisaje litoraleño como forma de acercamiento a esta temática. Dicha elección obedeció al sinnúmero de opciones que se abrían para la selección de actividades significativas. La fuerte incidencia del paisaje en la obra artística –referencias al río y a los pájaros en las producciones de los diferentes lenguajes– permite la asociación de imágenes sonoras y de movimiento de inagotable riqueza, que sumadas a la música, a la danza y a los textos literarios brindan un punto de partida para la expresión corporal y musical. La paulatina

sensibilización en ambos lenguajes favorecería el desarrollo de la creatividad, intensificaría la comunicación, proporcionando nuevos aprendizajes, nuevas y diferentes emociones.

Si bien en esta oportunidad nos hemos limitado a la zona del Litoral, pensamos que, con las ade-

cuaciones pertinentes, sería de gran valor el acercamiento a otras regiones –de la Argentina y de otros países– que por diversas razones no son habitualmente incluidas dentro de los proyectos del Nivel Inicial. El conocimiento de manifestaciones típicas de diferentes regiones implican un enriquecimiento cultural de indudable valor.

1.2. PLANIFICACIÓN INICIAL

La elección de la zona del Litoral determinó un marco geográfico y cultural que orientó de un modo particular todas las acciones impregnando nuestras determinaciones con su estilo, su modalidad, su espíritu. El paisaje y su fuerte presencia tanto en la música como en la danza incidió en la planificación didáctica dando ingreso a un repertorio cercano pero no frecuente en la vida escolar.

Al concebir este proyecto desde la Música y la Expresión Corporal, planificamos su desarrollo teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de cada lenguaje, dado que, sin resignar su respectiva individualidad, nos abocamos al análisis de sus posibilidades conjuntas dentro del marco elegido. Para el abordaje de los sonidos y movimientos, seleccionamos procedimientos compartidos como la exploración, la imitación, y otros contenidos como la comunicación, la evocación sonora y del movimiento, la escucha musical. Asimismo, establecimos contenidos más específicos de cada lenguaje, como el reconocimiento de sonidos, la conformación de la orquesta, la confección de instrumentos desde la Música y el descubrimiento de los apoyos del cuerpo, el movimiento en el tiempo y el espacio, las calidades de movimiento desde la Expresión Corporal.

También compartimos contenidos vinculados con una de las danzas más representativas del Litoral, el chamamé.

Entre las decisiones didácticas conjuntas determinamos con anticipación las condiciones que favorecerían el desarrollo de las actividades: la preparación de los diferentes espacios –por ejemplo, la sala, el salón de usos múltiples (SUM), otros espacios posibles como el patio–. En cuanto a la selección y la preparación de los objetos y materiales necesarios para cada actividad, la dinámica elegida, las consignas orientadoras y la modalidad de la coordinación docente fueron propias de los requerimientos de cada lenguaje, pero orientadas por alguno de los tres ejes del proyecto: Pájaros, Río, Chamamé, manteniendo en nuestra planificación este orden temático.

Las actividades fueron secuenciadas de modo tal que permitieran a los alumnos profundizar sus conocimientos, ampliar sus posibilidades expresivas, familiarizarse con otro entorno cultural, enriquecer sus producciones creando puentes para el disfrute y para la emoción.

Una parte relevante de esa preparación la constituyó la selección de la música, tarea que encaramos compartiendo criterios en los que primó nuestra preferencia por las expresiones genuinas del folclore del Litoral, con intérpretes de calidad en grabaciones de buen nivel. Esa selección incluyó ejemplos más tradicionales a cargo de los clásicos de la música litoraleña (ver discografía) junto a otros que

aportaron "aires de renovación" (como R. Barboza, los Hermanos Flores, etc.). Más adelante se agregaron los temas musicales pro-

puestos por una de las madres del grupo de alumnos incluidos en las actividades de danza del chamamé.

Objetivos

- Conocer diferentes expresiones del folclore del Litoral de nuestro país.
- Ampliar la gama de recursos expresivos tanto en lo corporal como en lo musical.
- Enriquecer sus posibilidades de juego, de exploración y de creación.

Contenidos

- La exploración, la imitación, la comunicación y la evocación sonora y del movimiento.
- La escucha sonora y musical.
- El reconocimiento de sonidos y músicas.
- La confección de instrumentos.
- Los modos de acción para la producción sonora.
- La conformación de la orquesta.
- El descubrimiento de los apoyos del cuerpo.
- El movimiento en el tiempo y el espacio.
- Las calidades de movimiento.
- La improvisación.
- La comunicación en pareja y en pequeño grupo.
- Los modos de acción para bailar con otro y en grupo.

DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE TRABAJO

- Búsqueda bibliográfica, discográfica, material audiovisual, etcétera.
- Entrevistas a musicólogos y a instituciones dedicadas al estudio del folclore.
- Entrevistas a músicos dedicados a la zona del Litoral.
- Relevamiento de la presencia del folclore del Litoral en conciertos (en vivo y en grabaciones), peñas, ciclos televisivos, etcétera.
- Relevamiento del folclore del Litoral en la producción de música para niños.
- Armado de una carpeta con información relevante en relación con el tema, y grabación de un disco compacto, que reúne el material musical seleccionado; ambos destinados a los docentes que estarán implicados en el proyecto.
- Diseño de la propuesta didáctica que incluye:
 - a) Las perspectivas de ambas disciplinas señaladas en los objetivos.
 - b) Planificación conjunta de los contenidos y de las actividades por realizar.

- c) Entrevistas con los docentes que acepten participar en este proyecto, con la finalidad de acercar lo relevado e intercambiar ideas y experiencias.
- d) Reuniones con el equipo de conducción.
- e) Observaciones del grupo de alumnos con los que se llevará a cabo el proyecto.
- f) Adecuación de la planificación previa y acuerdos con los docentes a cargo.
- g) Desarrollo de las actividades previamente planificadas.
- h) Filmación en video de algunas secuencias de actividades.
- i) Evaluación.

1.3. INDAGACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y DISCOGRÁFICA

Esta indagación comprendió la consulta de libros de investigación, por ejemplo, el *Panorama de la música popular argentina*, de Carlos Vega; *El folklore musical argentino*, de Isabel Aretz; *La música tradicional argentina*, de Ana María Locatelli de Pérnago; *Instrumentos musicales etnográficos y folklóricos de la Argentina*, de Ruiz, Bugallo y Goyena; la *Revista de Investigaciones Folclóricas*, etc. A través de estos materiales y de otros consultados en la biblioteca del Instituto de Musicología "Carlos Vega", hicimos un acopio de datos referidos a las especies folclóricas abordadas en nuestro proyecto. También hallamos interesantes artículos acerca de la relación entre la difusión del folclore y la educación, o con el universo de la tradición oral, artículos que por su aporte significativo hemos incluido en una carpeta en la que hicimos acopio del material relevado.

La indagación bibliográfica se nutrió con la búsqueda y la selección de láminas sobre pájaros de la zona, como también con imágenes y fotografías de las danzas, que una vez fotocopiadas fueron recursos utilizados durante las actividades con los alumnos.

La visita a las "Casas" de las Provincias de Misiones, de Corrientes, de Entre Ríos, del

Chaco, para obtener información, publicaciones, material audiovisual, no proporcionó los resultados esperados pero permitió conocer publicaciones acerca del folclore que tienen circulación desde antaño en esas provincias. El material obtenido, aunque no muy abundante, fue valioso e incorporado a nuestra carpeta.

De igual modo nos pareció interesante acercarnos a la producción literaria de la región del Litoral. Encontramos aportes en Gustavo Roldán y su producción para niños, en la Antología de la poesía Infantil de Elsa Borneman, en la Antología de Javier Villafañe realizada por Pablo Medina, etc., de cuyo material hemos seleccionado cuentos y poesías relacionados con el paisaje, la flora y la fauna del Litoral.

Asimismo realizamos entrevistas a investigadores y folcloristas, como Yolanda Velo (del Instituto de Musicología Carlos Vega, a Marta Blache (directora de la Revista de Investigaciones Folclóricas), a Pablo Medina (director de Cedimeco) y a Oscar Cardozo Ocampo, de cuya entrevista incluimos un fragmento en el presente documento.

En cuanto a la indagación discográfica (previa consulta a especialistas en el tema del folclore del Litoral), preparamos un listado de grabaciones que escuchamos con asiduidad y del que seleccionamos aquellos temas más representativos y pertinentes para nuestro proyecto.

Esta indagación permitió conocer a autores e intérpretes muy significativos del folclore de esta región. Ambos listados, el bibliográfico y el discográfico, aparecen en los Anexos, al final del presente documento.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO EN LA ESCUELA

LA ELECCIÓN

DECIDIMOS HACER LA EXPERIENCIA EN EL DISTRITO N° 9 Y, POR SUGERENCIA DE LA SUPERVISORA, CONVINIMOS REALIZARLA EN EL JIN A, EN LA SALA DE CINCO AÑOS DEL TURNO MAÑANA.

2.1. CARACTERIZACIÓN DEL JARDÍN

El jardín de infantes está ubicado en la plaza Juan José Paso. En la calle Moldes 1220, Escuela N° 16, D.E. 9. Es sede del JIN.

El 8 de mayo de 1995 se inauguró el jardín y al año siguiente la escuela primaria.

Los edificios son modernos comunicados por un pasillo; configuran dos unidades separadas,

lo que le otorga autonomía al jardín. En él funciona el equipo de Supervisión del Nivel Inicial Región 9° A.

Cuenta con cuatro aulas, un salón de usos múltiples muy amplio y dos patios; las secciones son de 3, 4 y 5 años, con un total de 160 alumnos en jornada simple.

2.2. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS

La sala donde se desarrolló el proyecto contaba con 24 chicos inscriptos y estaba a cargo de la maestra suplente Susana Barreiro; su titular se encontraba en comisión de servicio en la dirección del área.

La población que concurre al jardín es de un sector social socioeconómico medio y medio-bajo, con algunas excepciones. Los alumnos de esta sala eran en su mayoría hijos de trabajadores de la zona (encargados de edificios, empleados de la Prefectura, etcétera).

En su mayoría, los alumnos concurren al jardín desde los tres años.

ALGUNAS REFLEXIONES LUEGO DE LAS OBSERVACIONES:

- El grupo está acostumbrado a trabajar en subgrupos.
- Recibe bien las propuestas y las resuelve.

- Hay chicos muy activos –opinan, se mueven y se trasladan con mayor autonomía–, otros son más pasivos, algunos se muestran más indiferentes, les cuesta intervenir en las actividades.
- En general logran concentrarse en la tarea y se entusiasman con las diferentes propuestas de aprendizaje.

CONCLUSIONES PARA TENER EN CUENTA EN NUESTRA PLANIFICACIÓN:

- Desplegar actividades que convoquen a los más pasivos, y favorecer la rotación de los liderazgos.
- En Expresión Corporal, realizar propuestas que les permitan explorar sus posibilidades de movimiento, iniciando un aprendizaje de nuevas formas de comunicación corporal.
- En Música, desarrollar actividades que les posibiliten "afinar" la escucha musical, la exploración activa de instrumentos, iniciándose en la ejecución instrumental conjunta.

2.3. RELACIÓN CON EL EQUIPO DE CONDUCCIÓN

Nuestra primera reunión tuvo lugar en la sede de Olleros, donde en un principio pensamos que podría hacerse la experiencia, pero, dado que el espacio físico era compartido con el Nivel Primario, la Directora sugirió llevarla a cabo en la sede de la calle Moldes.

Allí fuimos recibidas cálidamente por la Vice-directora que ya conocía nuestra modalidad por algunas experiencias anteriores. Una vez interiorizado del proyecto, el Equipo de Conducción aceptó la periodicidad de nuestra asis-

tencia, la cantidad de encuentros y facilitó siempre la concreción de nuestras propuestas, atendiendo también todas las necesidades que se iban creando a lo largo del desarrollo de la experiencia.

Esta misma actitud de cooperación pudo observarse además cuando el Equipo de Conducción atendió las necesidades creadas por las sesiones de filmación –cuatro en total– que incidieron en los horarios y actividades de otros grupos de la institución.

2.4. EL TRABAJO CON LA PARTICIPACIÓN DE LA MAESTRA DEL GRUPO

Convocamos a Susana, la maestra de la sala de cinco años, a participar de una reunión en la cual le mostramos la carpeta con los contenidos de la indagación, le anticipamos los propósitos del proyecto y le presentamos la planificación. En un principio, convinimos su participación como observadora, ya que las responsables de llevar adelante las actividades seríamos nosotras. La propuesta le interesó y a lo largo de la experiencia fue una excelente y significativa colaboradora.

Con la maestra decidimos los días en los que iban a tener lugar las experiencias: lunes y

viernes, días en los que el grupo no participaba en Música ni Educación Física, de manera de no interferir con estas actividades. Conversamos sobre las temáticas por trabajar; sugerimos a la maestra aportar sus ideas, modificar alguna propuesta, y participar activamente si lo creía necesario. Asimismo, le anticipamos que previamente haríamos observaciones de las diferentes actividades y que nuestra mirada estaría sobre todo puesta en el grupo de alumnos.

2.5. RELACIÓN CON LOS PADRES

Decidimos junto con la Dirección y la maestra convocar a una reunión de padres para explicar nuestro proyecto en la escuela. La reunión fue precedida por el Equipo de Conducción. En dicho encuentro detallamos algunos aspectos significativos del proyecto del Litoral enfatizando que serían de gran utilidad todas las vinculaciones que pudieran tener con dicha región. Igualmente manifestamos que nos gustaría contar con su colaboración durante el desarrollo de la tarea. Dimos lugar a sus preguntas, a sus dudas. Una mamá nos comentó que sabía bailar chamamé; otra, que podría aportar música; una tercera, un instrumento típico. Todos manifestaron entusiasmo y espíritu de colaboración.

Luego detallamos los materiales que necesitaríamos para la confección de instrumentos: todos objetos cotidianos que no debían comprar, sino juntar o solicitar en lugares donde los descartaban. Como ejemplificación, mostramos los "instrumentos" ya realizados, que observaron atentamente haciendo preguntas sobre su utilización.

Los padres agradecieron este encuentro y manifestaron su deseo de mantenerse al tanto de la evolución de nuestro proyecto.

DESARROLLO DEL PROYECTO

EL TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN SE DESARROLLÓ ENTRE MEDIADOS DE MARZO Y JULIO DE 2001.

3.1. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES

Al considerar los objetivos que nos habíamos propuesto pensamos en la posibilidad de dar inicio a las actividades expresivas vinculadas a las características de la zona, en cuanto a su paisaje, su fauna, su flora. Este tema remite al contenido de la evocación del sonido y del movimiento, y a su imitación a través de la voz, de los instrumentos sonoros y del movimiento corporal.

El uso de materiales no convencionales para la exploración y la producción sonora y la confección de instrumentos sencillos fueron otros de los recursos valiosos para la intro-

ducción a la escucha sonora y musical de las especies elegidas.

Los objetos que por sus cualidades intrínsecas se adecuaron a imágenes del río constituyeron recursos sensibles y motivadores del movimiento corporal, en una trayectoria que fue acercando paulatinamente características de la danza elegida: el chamamé.

En cuanto a los temas musicales seleccionados e incluidos a lo largo de esta experiencia, ilustraron los tres bloques temáticos constituyéndose en factores sustantivos de la com-

plementación de ambos lenguajes. Así, temas de evocación sonora como "Pájaros" y "El río" tuvieron el acompañamiento de grabaciones preexistentes o creadas para esta oca-

sión. Respecto del "Chamamé", hubo diferentes temas, incluyendo desde los más clásicos hasta aquellos más innovadores.¹

3.2. LAS ACTIVIDADES

ORGANIZAMOS LAS ACTIVIDADES ALREDEDOR DE TRES EJES:

3.2.1. LOS PÁJAROS

3.2.2. EL RÍO

3.2.3. EL CHAMAMÉ

Decidimos comenzar las actividades con la temática de los pájaros porque para los chicos es conocida, tanto en lo que atañe al movimiento corporal, ya que es habitual que contemplen sus vuelos, como también la escucha de los sonidos que producen en las distintas estaciones del año. Pensamos que este conocimiento previo facilitaría el acercamiento a la temática elegida.

Es así como planificamos secuencias de actividades, tanto en Expresión Corporal como en Música, alrededor de los mismos ejes. En la práctica encontramos una modalidad de trabajo que permitió realizar alternadamente actividades de uno y otro lenguaje, conservando lo propio y específico de cada uno; en ocasiones sólo de Música, en otras sólo de Expresión Corporal, en otras de trabajo conjunto. Esta manera de encarar la tarea se mantuvo a lo largo de todo el proyecto. En la medida en que

esta modalidad se fue desarrollando, pudimos observar aquellos aspectos en los que un lenguaje aportaba al otro, tanto en la elección de los mismos temas musicales como en la coincidencia de sus objetivos –la evocación, la sensibilización, la apreciación, la comunicación–, rol específico de los lenguajes artísticos en función educativa.

Como cierre de cada uno de los tres ejes abordados –pájaros, río, chamamé– diseñamos actividades que convocaron a ambos lenguajes, de modo de reunirlos en una misma imagen con un similar propósito expresivo.

Para facilitar la lectura de este documento por parte de los docentes, decidimos presentar en forma secuenciada y por separado las actividades de Expresión corporal y las de Música, agrupadas dentro de los ejes elegidos para este proyecto.

■ ¹ Ver el apartado *Discografía utilizada* en este documento.

3.2.1. EJE: LOS PÁJAROS

ANTES DE COMENZAR CON LAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS TUVIMOS UN ENCUENTRO CON LOS ALUMNOS PARA EXPLICARLES NUESTRO PROYECTO. LLEVAMOS LÁMINAS DEL LITORAL Y HABLAMOS DEL RÍO, DE LOS PÁJAROS, DE SU MÚSICA, DE SUS BAILES. AL VER LAS LÁMINAS, LOS NIÑOS HICIERON COMENTARIOS RELACIONADOS CON SUS EXPERIENCIAS PREVIAS: ALGUNO "IBA AL RÍO A PESCAR LOS DOMINGOS, CON SU PAPÁ", OTRO CONOCÍA LA COSTA, OTROS TOMABAN UN ÓMNIBUS PARA VISITAR A SUS TÍOS Y EN EL CAMINO VEÍAN EL RÍO, OTRO COMENZÓ A HACER SILBIDOS, "COMO CANTA UN PÁJARO QUE ÉL ESCUCHABA SIEMPRE". NOS DESPEDIMOS DE LOS NIÑOS ANUNCIÁNDOLES QUE EN POCOS DÍAS MÁS COMENZARÍAMOS A TRABAJAR JUNTOS.

“Los brazos a modo de alas”

El propósito de esta actividad fue que los chicos se iniciaran en la exploración de los movimientos de su cuerpo. Elegimos para esta primera propuesta comenzar con la exploración de los movimientos de los brazos. Pensamos que desde esa zona del cuerpo podríamos abordar los primeros contactos de los niños con una nueva modalidad del conocimiento del cuerpo y sus movimientos.

A la vez, esta exploración nos permitiría acercarnos a la imagen del pájaro, tan presente en nuestra temática del Litoral.

En primer lugar acondicionamos el espacio elegido, que en esta oportunidad fue el salón de usos múltiples del jardín. Sacamos aquellos objetos que consideramos podían distraer la atención de los chicos y revisamos el piso quitando aquello que pudiera obstaculizar el desarrollo de la tarea prevista, dado que necesitaban acostarse, sentarse o desplazarse sin dificultades. Dispusimos las colchonetas en uno de los ángulos, de modo tal que todos

podieran sentarse cómodamente, con el espacio suficiente entre cada uno. De igual modo preparamos el equipo de sonido, verificando su funcionamiento para una buena reproducción del material grabado en disco compacto y casete que se utilizaría en esta oportunidad.

Cuando los alumnos entraron al salón, los invitamos a sentarse sobre las colchonetas, les explicamos que comenzaríamos a jugar moviendo los brazos. Mientras enunciábamos la consigna mostrábamos con nuestros propios movimientos diferentes maneras de resolverla. Esta posibilidad "de mostrar" cumplió solamente la función de darles "pistas". Los chicos estaban inquietos, desconcentrados y muy cerca unos de otros. Consideramos que no estaban con disponibilidad para resolver adecuadamente el resto de las consignas. Se nos ocurrió ayudarlos a distenderse y a aflojarse provocando un cambio de dinámica más suelto, más vivaz y menos exigente. Propusimos que cada uno sacudiera los hombros, primero en el lugar, y luego se

desplazaran por el salón sacudiendo el cuerpo como más les gustara.

A partir de esta nueva situación grupal, pudimos retomar la propuesta inicial y les pedimos que apoyaran las manos en algún lugar del cuerpo. El hecho de apoyar las manos sobre el cuerpo permite un vínculo y un registro más personal, a la vez que se logra que el resto del cuerpo "se acomode" a la situación de reposo. Fuimos logrando mayor atención por parte del grupo respecto del inicio, mejor vínculo grupal (incluidas nosotras) y, por lo tanto, un grado de mayor confiabilidad. Propusimos, entonces, jugar con los movimientos de los brazos. Observamos que a los chicos les costaba involucrarse en la exploración de los movimientos, y que la mayoría movía sus brazos tímidamente y en "bloque". Decidimos no mostrar movimiento alguno, sino darles un espacio para la exploración espontánea, sugiriéndoles que podían doblarlos, estirarlos, moverlos desde los hombros...

A medida que observamos algunas búsquedas interesantes por lo novedosas o distintas del resto del grupo, las retomábamos y las convertíamos en consigna para todos. Por ejemplo, un varón comenzó a mover los brazos en redondo y nosotras sugerimos que buscaran movimientos con los brazos más circulares, más ondulantes. Edith, una integrante del grupo, estaba arrodillada, mientras sus compañeros permanecían acostados o sentados. Nos pareció una posición que el resto del grupo no había experimentado y que permitía mayor libertad a los movimientos de los brazos. Entonces les pedimos a los chicos que la observaran y que intentaran mover sus brazos desde esta nueva posición.

A continuación, les pedimos que se alejaran mucho de los compañeros, y desde ese nuevo lugar, cruzaran los brazos, se abrazaran fuertemente, que se acompañaran con sonidos de la

lengua haciendo: brrrrrrr. Los chicos respondieron con alegría, abrazaban sus cuerpos, con movimientos de otras zonas. Algunos permanecían sentados, otros parados, se miraban entre ellos. Les gustó muchísimo acompañar con sonidos sus respuestas corporales. Se abrazaban, se soltaban, producían sonidos, se paraban, se sentaban con mucha producción y concentrados. Muchas veces estos climas tan diversos, con tanto compromiso afectivo, son muy temidos por el docente porque podrían estar ligados a la dispersión; sin embargo, en este caso se enriqueció la tarea.

Volvimos a reunir al grupo cerca nuestro y les pedimos que apoyaran las manos sobre el cuerpo porque íbamos a jugar con los movimientos de los hombros. Les fuimos dando pistas, que podían mover uno, otro, los dos juntos, rápido, haciendo círculos, sacudiéndolos... Nuestra actitud fue la de observar, circular entre ellos, ayudarlos, si era necesario, a que pudieran entender mejor la propuesta y sobre todo estimular sus ideas a través de la palabra.

Propusimos una consigna que retomara tres momentos de la actividad: mover los brazos lejos del cuerpo, el abrazo y los movimientos de los hombros. Les pedimos que eligieran la manera y el orden para realizarlos. Aclaramos que no era importante que se acordaran de todos los movimientos, y que si había alguno que les gustaba más, lo podían repetir todas las veces que quisieran. También que entre una idea y otra podían descansar.

Nos pareció importante no apresurarlos, dejarlos probar. Un nene movía sólo un brazo, otro tenía un brazo muy cerca del cuerpo, evocando el abrazo, mientras el otro se extendía hacia el espacio. Una nena, Carla, comenzó a arrastrar los brazos por el piso y el resto del grupo comenzó a seguirla. Fue un momento de gran descarga, pero a la vez de un cierto desbande, con algunos empujones, de mucha

energía. Entonces, percibiendo que estábamos cerca del cierre de la actividad, por el tiempo real y el tiempo interno del grupo, decidimos ir cerrando la propuesta. Pusimos en el grabador el tema de los pájaros,² y empezamos a jugar con nuestras propias manos y las manos

de los chicos encontrando un clima de mayor tranquilidad. Estaban sorprendidos con el estímulo sonoro; se fueron acercando a los parlantes y uno de ellos comentó: "la música que escucho me hace acordar a los pájaros: ¡mirá como vuelo!".

“De vuelta a los pájaros”

Reflexionamos sobre la actividad realizada en la primera experiencia –"los brazos a modo de alas"– y evaluamos que se plantearon demasiadas situaciones desconocidas para los chicos, las que impidieron profundizar algunos de los aspectos que nos habíamos propuesto: explorar los movimientos del cuerpo: brazos, como exploración inicial, para luego agregar cuello y picos. Además analizamos las situaciones que fueron nuevas para el grupo: la actividad fue coordinada por nosotras y no por la docente; si bien los chicos nos conocían y estaban acostumbrados a nuestra presencia, nos desconocían en el rol que asumimos al coordinar el grupo (ya que hasta ese momento nuestra presencia en la sala se limitó al rol de observador). Con respecto al espacio físico del salón, nunca se había usado de la manera como nosotras proponíamos la actividad.

Decidimos entonces llevar a cabo una nueva propuesta, manteniendo el propósito de la primera. Si bien seguiríamos con la exploración de los movimientos del brazo, incluiríamos el cuello y la cara (picos y mirada).

Como cambio significativo acordamos comenzar en la sala. La ubicación de los chicos en su

espacio habitual fue un factor fundamental que ayudó a establecer un vínculo de mayor cercanía entre nosotras, la docente de sala y el grupo.

Nos pareció pertinente traer imágenes de pájaros para que los chicos realizaran un contacto visual que complementara las imágenes que ya en la clase anterior habían evocado. Fue interesante el torbellino de ideas que provocó la observación de las láminas y los aspectos novedosos que surgieron y que dieron pie a propuestas de movimiento que no habían sido consideradas por nosotras en la planificación previa. Damos algunos ejemplos: los chicos descubrieron las patas en las ramas, se entusiasmaron con los picos, observaron los colores, las plumas y las formas.

Esta situación particular de los chicos mirando las imágenes de los pájaros en las láminas y los libros permitió que pudiéramos recorrer los espacios entre las mesas acercándonos a cada una, sentarnos con los subgrupos, escuchar sus comentarios espontáneos, registrarlos, e intentar poco a poco que esa lectura de imágenes se fuera convirtiendo en un gesto, en una actitud, o un movimiento corporal parecido o semejante al pájaro observado.

² Tema "Pájaros" de *Cuadros sonoros*. Ver el apartado *Discografía utilizada* en este documento.

El hecho de estar sentados en las sillas también fue un elemento que colaboró para un mejor desarrollo de la tarea. Estar sentado resulta cómodo, deja libres los brazos, el rostro, el cuello, a la vez que la columna tiene un buen apoyo sobre el respaldo. Estas zonas del cuerpo fueron las que seleccionamos para comenzar la exploración del movimiento con la imagen de los pájaros.

La primera propuesta fue que intentaran reproducir con las manos el apoyo de las patas de los pájaros en las ramas de los árboles –en esta oportunidad, con exploración del brazo, enfatizando en principio el descubrimiento de las manos.

Cada subgrupo –sus integrantes sentados alrededor de las mesas (cuatro o cinco niños)– comenzó a reproducir con sus manos el gesto de prensión. Seguramente si hubiéramos llevado pequeñas cañas de bambú o ramas secas de los árboles, habríamos favorecido el movimiento o gesto de prensión, ya que sostener las manos en el aire sin apoyo es más difícil. Si bien los chicos realizaron el gesto con las manos, les costó mucho sostenerlas en el aire. Muchas veces la dificultad aparece en "el hacer", en esas oportunidades debemos retomar la consigna incluyendo un recurso, por ejemplo, el objeto, para que se facilite la resolución de la propuesta.

Los chicos probaron, intentaron sostener la prensión, se observaron mutuamente. No todos se animaron a participar activamente. Pronto, en la medida en que empezamos a cir-

cular entre las mesas, alentando las múltiples búsquedas, aparecieron otras ideas que respondían a la observación previa de los pájaros. Jugamos a imitar los picos y algunos chicos agregaron sonidos a los movimientos.

Luego les propusimos que se acordaran de la mirada de los pájaros que era fija y en una dirección, y dimos la consigna de mirar hacia distintos puntos del espacio. Fue interesante observar "que al poner la mirada" fuera del propio cuerpo comenzaron a modificar espontáneamente los apoyos sobre las sillas: giraron, se inclinaron, se sentaron de costado. En este juego de mirar, los chicos fueron incorporando el movimiento del cuello.

Los ayudamos a aflojar acercándonos a cada uno, masajeándolos, proponiéndoles que cerraran los ojos para estar más concentrados. Que si necesitaban o querían, podían pararse, sentarse de costado, u ocupar otro lugar de la sala. Pusimos un chamamé para ir creando el clima del Litoral con su paisaje. Los chicos exploraron con libertad, divertidos y se fue construyendo un clima de mayor confiabilidad que permitió un juego más distendido.

La actividad realizada en el salón de usos múltiples (brazos) y la realizada en la sala (manos/cuello/mirada) comenzaron a "entramarse" mutuamente con la intención de ir acercando a los chicos a búsquedas que, al ampliar el repertorio, les permitiera la adquisición de un lenguaje más enriquecido para la construcción en movimiento de los pájaros imaginados.

“Vuelos”

Después de haber hecho la experiencia en la sala, decidimos volver al salón. Pensamos que el grupo ya estaba en condiciones de enfrentar ese

espacio. Creemos necesario aclarar que a veces un espacio demasiado amplio es inhibitorio, ya que para poder transitarlo es imprescindible no

sólo conocerlo sino tener cierto repertorio de movimientos para recorrerlo y disfrutarlo.

Comenzamos pidiéndoles a los chicos que recordaran los movimientos que habían explorado en los encuentros anteriores. Se les propuso que jugaran y buscaran maneras parecidas al vuelo de los pájaros. A partir de la consigna de evocar, la acción corporal fue inmediata. Los chicos se adueñaron del espacio físico, lo surcaron y lo llenaron de distintos movimientos recuperados de la vivencia en la sala.

Empezaron a observar sus brazos, a probar con ellos variados y múltiples movimientos, corrieron a modo de vuelo; muchos acompañaban sus acciones con sonidos –silbidos, chisteos, etc.–. Algunos hacían "picos" con la boca, otros intentaban la quietud del pájaro en la rama. Se produjo un momento de mucha producción, exploración, disfrute, y lo más significativo: las búsquedas fueron muy personales y variadas. Esta resolución nos permitió reafirmar la utilidad de haber planteado las dos actividades previas como complemento de ésta. A partir de esta "explosión de ideas", un chico propuso al grupo saltar y acompañar el salto con movimiento de brazos. Tomamos esta idea y exploraron diferentes maneras de saltar, para "volar" más alto o más lejos.

El salón se llenó de movimientos y de "pájaros cruzando el espacio". Sugerimos a continuación copiar los movimientos que nosotras realizába-

mos y también hicimos intervenir a la docente que muy creativamente propuso vuelos rasantes. La intervención de la docente había sido convenida antes, y en esa ocasión le comentamos que sería interesante que ella pudiera mostrar a los chicos algunos movimientos, para que el grupo la copiara. La docente aceptó con ganas el desafío y tuvo un rol activo en la propuesta.

Entre las ideas que surgieron por parte de los chicos, una resultó distinta: una nena combinó giros, saltos y aleteos con sus brazos. Propusimos al grupo observar esta idea y reproducirla. Si bien los chicos trataban de copiar fielmente la propuesta, poco a poco ayudados por nosotras fueron recreándola, agregándole ideas propias. Fue interesante observar que si bien la copia resultó un buen comienzo, también poder desprenderse de ella era un juego sumamente atractivo.

Les propusimos que escucharan un disco compacto que reproduce sonidos de pájaros y que a partir de esta música "volaran" como más les gustara.³ El salón se llenó de diferentes vuelos y para el cierre de la actividad les pedimos que fueran buscando cada uno su nido para descansar y plegar sus alas. Algunos se acercaron a las paredes y apoyaron su cuerpo, otros se acostaron sobre el piso; y muy pocos "se acurrucaron", abrazando sus piernas, a modo de cierre. Cuando percibimos que cada uno, y a su tiempo, logró corporalmente el reposo, dimos por terminada la actividad.

"Pájaros volando hacia sus nidos"

(JUGAR CON OTRO)

En este encuentro se decidió abordar el trabajo en parejas. Si bien en las actividades ante-

riores hubo por parte de los chicos intentos espontáneos de jugar con un compañero o en

³ *Ibid.*

subgrupos, las propuestas planteadas hasta este momento fueron individuales. Pensamos que les iba a resultar más fácil comenzar la exploración de sus propios movimientos antes de compartir con otro o en pequeños grupos. No necesariamente los primeros contactos con este lenguaje deben realizarse en forma individual. Depende del objetivo que el docente se plantee, de las características del grupo, de la temática por desarrollar, de las historias previas de los chicos, de la disponibilidad personal o del hábito de jugar solos o con otros. En este caso particular se decidió comenzar desde una propuesta individual.

Les propusimos que eligieran a un compañero. Les dimos un tiempo para que fueran reafirmando su elección. En un principio tenían algunas dificultades "para elegirse" y algunos "daban vueltas" sin decidirse, pensamos que era conveniente darles el permiso suficiente para poder armar una pareja. Observábamos con tranquilidad a quienes se acercaban y cómo.

Algunos chicos miraban desde sus propios lugares, otros circulaban, otros permanecían en quietud. Cuando se constituyeron las parejas, les propusimos que uno de los dos se quedara quieto y el otro recorriera el espacio que ocupaba el cuerpo del compañero. Sugerimos que el que estaba en quietud podía mantener sus piernas separadas o juntas, que podía estar parado o sentado, y si tenía ganas, podía cambiar su posición cuantas veces quisiera, siempre que los cambios no distrajeran al compañero.

A la vez, ayudamos al que se trasladaba, pidiéndole que "jugara" a pasar entre las piernas del compañero, a circular tranquilo alrededor del espacio ocupado por el otro chico, a mirar las posiciones del compañero. A continuación les pedimos que cambiaran de rol. Esta parte inicial de la actividad la realizamos sin acompañamiento sonoro.

Luego de observar que comenzaban a relacionarse sin dificultades les propusimos que se enfrentaran, que se tomaran de las manos entre sí y que cerraran los ojos. Y enseguida, así, en quietud, los invitamos a escuchar los sonidos del grabador.

Volvimos a utilizar la grabación de sonidos de pájaros y les preguntamos si se acordaban de la charla que tuvimos en la sala cuando vimos las láminas y hablamos de los nidos de los pájaros. Como algunos chicos estaban con los ojos cerrados y tomados de la mano del compañero, les pedimos que abrieran los ojos, que soltaran las manos del compañero y que aflojaran los brazos sacudiéndolos. Percibimos que el período de concentración fue largo e intenso, entonces propusimos un ejercicio que ya habíamos utilizado en una situación anterior y que se había convertido en un "hit" del grupo: con una mano, suavemente pero rápido, percutir en la zona del pecho (esternón) "soltando" la voz. La primera vez que lo hicimos un nene comentó: "¡cómo quiero a mi cuerpito!". Y en otra oportunidad, cuando una colega observaba la tarea que realizaba el grupo y se incluyó en este automasaje, una nena la corrigió y le dijo: "¡así no, el masaje en el pecho hay que hacerlo más lento!".

Aprovechando la distensión les propusimos volver a armar una pareja, con el compañero del comienzo, o con otro a elección. Notamos que los chicos volvieron a los compañeros elegidos en el comienzo de la actividad (seguramente como manifestación de bienestar, o disfrute por la primera elección realizada). La propuesta que les hicimos fue: jugar a elegir ser nido "armándolo corporalmente". Les propusimos que uno de los integrantes de la pareja armara un nido con su cuerpo. Los ayudamos a permanecer en quietud, imaginar el nido, "armar" un espacio donde pudiera entrar el pájaro (el compañero), que podía volar alrededor, posarse cerca del nido, acostarse o acurrucarse.

Algunos chicos respondieron rápidamente a la consigna. Los que hacían de pájaros podían salir, volar hacia otros lugares y volver al nido cuando quisieran. Observamos variadas respuestas. Algunos salían y entraban sin descanso, otros volaban lejos y no volvían. En estos casos los que hacían de nidos los llamaban, los reclamaban: "Ariel, volvé, no te vayas lejos".

En la medida en que complejizaban sus respuestas, los fuimos alentando para que las

enriquecieran, invitándolos a repetir las ideas y luego a cambiar los roles.

Percibimos que, más allá de la imagen, comenzaban a ponerse en juego sensaciones de "contener" y "ser contenido", de poder dialogar con el cuerpo del otro, de interpretar el movimiento en un mensaje. Los chicos jugaron con la propuesta. En el momento de sentarnos para conversar sobre lo realizado, tomamos una decisión grupal. Decidimos llamar a esta actividad: "Pájaros volando hacia sus nidos".

“Movimiento y detención”

Cuando realizamos las actividades en la sala con imágenes de pájaros y trabajamos con los apoyos, surgió el tema de la detención del movimiento, que fue planteado en acción por una nena cuando trataba de "sostener" el movimiento del pájaro "apoyado en una rama".

Al revisar la planificación y las actividades ya realizadas consideramos importante este momento que había surgido de una exploración. Decidimos entonces realizar una actividad alrededor de este contenido para trabajarlo en forma aislada. La detención es una adquisición factible a los cinco años. Técnicamente es compleja, ya que el niño necesita no sólo "cortar" la producción de movimiento, "parar", sino que el detener conlleva a la vez el equilibrio corporal para mantener la pose, para percibir qué pasa con el cuerpo. El mover y detenerse aporta variaciones, complejiza el repertorio y es un elemento más para enriquecer el mensaje que se quiere expresar.

La propuesta no debería durar más de quince minutos, para lo cual decidimos dividir al grupo en dos subgrupos: mientras en Expresión Corporal se trabajaba la detención del movimiento, el otro subgrupo seguiría en la sala con una actividad de Música.⁴

Convocamos a diez chicos al salón y les pedimos que jugaran a correr y detener el movimiento, primero de golpe, en la posición que encontraran más cómoda, que les permitiera volver a correr inmediatamente. Fue un momento gozoso, de gran excitación y producción. Al observar que la propuesta podía plantear riesgos, como algún choque, una caída, decidimos dividir al pequeño grupo en dos subgrupos y que se observaran mutuamente. Todos estaban más dispuestos a intervenir que a observar, por lo cual tuvimos que enriquecer la consigna de la observación diciéndoles que miraran cómo lograban detener el movimiento, en qué posición, hacia dónde corrían, si siempre lo hacían hacia delante...

⁴ La actividad que se desarrolló fue "Los pajaritos voladores".

A continuación decidimos sentarnos cerca para descansar y comentar los logros de lo realizado.

Enseguida les explicamos que la idea era volver a "nuestros pájaros", aquellos que un día se quedaron quietos sobre la rama; que probaran moverse libremente, y cuando les pidiéramos detenerse, buscaran una pose lo más parecida a un pajarito quieto y alerta. Las res-

puestas fueron instantáneas, relatamos a continuación algunas de ellas: una nena apoyó un pie encima de otro y "luchó" para mantener su equilibrio, otro nene logró detener el movimiento en cuclillas, mientras otros "congelaban" el vuelo.

Una vez logrado el intento, llamamos al otro subgrupo para repetir la experiencia.

“Los apoyos”

El propósito de esta actividad es que los niños aprendan maneras de apoyar su cuerpo, que les permitan descubrir qué zona es la que está apoyada, y que a la vez logren percibir y relajar otras zonas del cuerpo a través del apoyo. En este caso particular trabajamos los apoyos en función de las dos adquisiciones, para que éstas favorecieran el enriquecimiento del repertorio de movimientos.

■ “El apoyo para relajar otras partes del cuerpo”

La propuesta comenzó en la sala, aprovechando el momento en que los niños permanecían sentados en sus sillas, alrededor de las mesas. En un principio, les pedimos que giraran sus sillas (es decir, dando "la espalda" a la mesa) y que separando un poco las piernas "sintieran" cómo apoyaba la cola sobre la silla. A partir de esa posición de reposo, de quietud, les propusimos que buscaran "sin despegar la cola" otros apoyos sobre la silla distintos de la posición inicial; por ejemplo, la columna sobre el respaldo, los brazos sobre un borde de la silla, las piernas cerca del torso, etcétera.

Luego de un tiempo prudencial, donde los chicos a través de varias incursiones fueron comprendiendo en qué consistía el juego de apoyarse, acompañamos las búsquedas con una música tranquila. Les pedimos que fueran

modificando los apoyos con mayor continuidad; si querían, podían incluir movimientos en cada uno de ellos. Algunos apoyaron los brazos sobre el respaldo y la cabeza sobre ellos, otros percibieron la columna en el apoyo y "soltaron la cabeza" relajando el cuello. Algunos estaban muy entretenidos sentados, cruzando alternativamente las piernas o los brazos sobre el cuerpo.

Al observar estas respuestas decidimos convertirlas en nuevas consignas que enriquecieron el apoyo inicial del cuerpo. "Tratemos no sólo de apoyar el cuerpo sobre la silla, sino de jugar con las partes del cuerpo que buscan apoyo sobre sí mismas."

A continuación y sin detener la acción, les aclaramos que habían logrado apoyarse sobre un objeto (silla) y sobre el propio cuerpo.

La próxima propuesta fue que volvieran a colocar las sillas frente a las mesas y que, permaneciendo sentados, probaran apoyar brazos, mejillas, la frente, encima de las mesas. Las búsquedas fueron muy variadas, muy ricas, ya que las respuestas eran distintas entre todos los integrantes del grupo; en la

medida en que indagaron y profundizaron empezó a crearse un clima distendido, tranquilo, armonioso, que permitió cerrar la actividad pidiéndoles que buscaran, a modo de cierre de la propuesta, una posición de apoyo cómoda, en la que pudieran descansar y permanecer sin moverse.

■ “Apoyos” en el Salón de Usos Múltiples (PARA LIBERAR BRAZOS)

Una vez reunidos los chicos en el salón, les pedimos que evocaran los apoyos que habían vivenciado en la actividad realizada anteriormente en la sala. Les propusimos que buscaran un lugar cómodo, separados de los compañeros, y que reprodujeran la sensación de reposo vivida en la experiencia anterior. Los chicos comenzaron a desplazarse, sin acompañamiento sonoro, mirándose entre sí; les llevó un tiempo elegir un lugar del salón, y en general todos decidieron descansar, sentados, apoyando la cola sobre el piso. La elección espontánea de esta posición favoreció la realización de la siguiente consigna: que sin modificar la posición de sentados buscaran desplegar los movimientos de los brazos.

Fue interesante hacerles notar que cada apoyo que “uno decide” realizar con su cuerpo per-

mite el movimiento más suelto de la zona del cuerpo que se quiere mover (por ejemplo, en el caso específico, los brazos), como también un apoyo que no fue bien elegido más que ayudar dificulta el movimiento. Luego de esta aclaración, los chicos buscaron con mayor libertad diferentes maneras de apoyar sus cuerpos y realizar movimientos.

A continuación colocamos la cinta grabada de los sonidos de pájaros, y les propusimos que jugaran alternativamente, a veces a volar, otras a apoyarse en una rama, a detener el movimiento, a apoyarse para descansar o acurrucarse para entrar en el nido. Esta manera de jugar con los movimientos y las ideas a partir de los pájaros fue una propuesta de improvisación, en la cual se utilizó el recurso de los movimientos aprendidos a modo de cierre de la actividad.

Algunas reflexiones (sobre el repetir/volver a hacer/copiar)

En cualquier planificación es imprescindible ir reflexionando, evaluando el resultado de las propuestas en términos de aprendizaje por parte de los chicos. Difícilmente cuando uno se plantea una nueva adquisición, ésta se logra de entrada. El aprendizaje demanda tiempo.

Por ello queremos valorizar la repetición y cuando hablamos de repetir no decimos hacer tal cual, sino utilizar, por ejemplo, la misma imagen, el mismo objeto o bien repetir una idea de exploración de los movimientos que siempre será enriquecida y más compleja que la primera vez.

Es interesante observar cómo los chicos disfrutaban, complejizaban sus exploraciones, reafirman lo aprendido, aprenden a recrearlo, a darle a un mismo movimiento otra intencionalidad; van afirmando los logros, lo cual les proporciona seguridad y autonomía.

Corresponde también reflexionar sobre la técnica de la copia, que es muy habitual en la clase de Expresión corporal. La copia es importante porque permite observar cómo otro par resuelve la consigna (en el caso de copiar a un compañero). A la vez permite al docente proponer desde la acción corporal algún movimiento que le interesa que los chicos aprendan e incorporen a su repertorio.

Otro valor de la copia es que quien lo produce lo presta y quien lo copia lo hace propio.

“Sonidos por descubrir”

Luego de la primera actividad de Expresión corporal invitamos a los alumnos a sentarse en otro lugar del salón, previamente acondicionado. Aprovechando un ángulo opuesto del salón apilamos dos o tres hileras de sillas y las cubrimos con una tela, creando una especie de "biombo" precario pero eficaz para la estrategia elegida. Delante de la tela dispusimos las colchonetas también en ángulo, para garantizar la comodidad de los chicos y la cercanía de todos durante la audición de los sonidos.

Una vez que los niños se acomodaron, nos ubicamos detrás de la tela y a escondidas generamos los sonidos propiciando inmediatamente los comentarios de los alumnos. Surgieron todo tipo de asociaciones: *"se parece a un pájaro"*, *"canta como los pájaros"*; también anticiparon cuál era el material con el que se generaba el sonido. Los primeros sonidos, *"un pajarito con agua"* y un frasco frotado con un corcho, no tuvieron problema en ser identificados por algunos alumnos, que lo hicieron saber inmediatamente. Después de producir el sonido mostramos el

objeto utilizado, de modo que todos los niños, los que habían respondido sin demora y los otros, los relacionaran. Con esos materiales volvimos a producir nuevos sonidos, pero esta vez a la vista de todos, enfatizando la observación de los diferentes modos de acción empleados.

En esta sucesión de sonidos alternamos los más conocidos con los menos frecuentes. Por ejemplo, un manojito de tubitos atados a un mango que sacudidos producían sonidos "de agua"; o un atado de cintas de fotografía que asociaron con el "viento" y también con un "pájaro volando". La "visita" de estos "cotidiáfonos" fue recibida con expresiones de admiración y con el deseo manifiesto de tocarlos. Eso ocurrió especialmente con "el silbador" –un aerófono libre que "silba y gorgoja" cuando el tubito describe círculos en el aire–, instrumento con el que proyectamos diferentes actividades en clases posteriores.

Dentro de esta muestra, le dedicamos un momento especial a los sonidos producidos por un globo mientras se desinflaba: una vez

reconocido el sonido y el objeto productor, fue muy particular la atención de los niños cuando se les hizo escuchar –y ver– diferentes posibilidades. La cambiante tensión de la boquilla del globo provocada por los dedos al estirla producía alternativamente sonidos de *"un pajarito muy triste"*, *"otro muy chiquito"*, *"uno divertido"*, *"un pájaro saltarín"*, *"un pajarraco un poco ronco"*.

Los períodos previos de observación del grupo nos acercaron datos significativos que incidieron en la estrategia adoptada para esta primera actividad de escucha y descubrimiento sonoro. Pensamos que sería acertado provocar el interés por la audición de sonidos, algunos conocidos y otros no, producidos por materiales no convencionales, algunos previsibles, otros no tanto. Y posibilitar que los alumnos los descubrieran o los reconocieran.

A través de esta actividad pudimos presentar diferentes materiales para producir, con diversos modos de acción instrumental, "sonidos de pájaros" y otros también relacionados con el "río"; hubo una escucha concentrada y continua, y logramos una atención creciente. Del mismo modo se logró el interés de los chicos por acceder a esos objetos e instrumentos para producir, ellos mismos, los sonidos; en el deseo manifiesto de tocarlos, algunos chicos expresaron hasta el orden en que querían poder disponer de ellos.

Luego y a modo de despedida les solicitamos que nos saludaran haciendo movimientos y silbidos de pájaros. Este cierre sumó lo trabajado anteriormente en la actividad de Expresión corporal. Los chicos, que respondieron con iniciativas propias a nuestra consigna, se despidieron "como pájaros" y libremente fueron dejando el salón de usos múltiples.

Al programar esta actividad fue importante seleccionar el tipo y la cantidad de objetos para la producción sonora; éstos -sumados a otros-

serían utilizados en las siguientes actividades de este proyecto; otra condición, útil y propiciadora, fue la combinación de objetos presumiblemente conocidos por los niños con otros de difícil ubicación y de resultados sonoros sin referentes previos. De igual modo, la elección y la preparación del lugar en que se realizaría fue un factor de gran importancia ya que debía favorecer el interés y la escucha sostenida de todos durante un período de tiempo adecuado.

Los materiales seleccionados fueron:

- Un pajarito de plástico con carga de agua, que los niños decidieron llamar "pajarito mojado", por el agua que perdía al ser soplado para producir el sonido.
- Un frasco frotado con un corcho humedecido previamente: puede imitar diferentes "gorgoros"; sus variaciones dependen del frasco y el corcho elegidos y de la energía y la velocidad del "frotado".
- Un manojo de tubitos de fotografía atados a un soporte, que se agita provocando el entrecchoque de los mismos: "hace sonidos de agua", como dirían los niños.
- Un atado de cintas de película, que al ser sacudido produce sonidos "similares" al aleteo de los pájaros, y también "de agua".
- Un "silbador", aerófono de tubo que gira mediante un hilo sujeto en su base.
- Un globo inflado, que genera sonidos mientras se va desinflando.

Para obtener información respecto de los conocimientos previos de los niños, decidimos diferenciar el momento de escucha del sonido del de la muestra de los objetos o instrumentos utilizados. Durante el desarrollo de esta actividad, de unos 20 minutos de duración, tuvimos en cuenta que todos participaran, que estuvieran cómodos, que pudiesen hacer comentarios acerca de los sonidos escuchados. E intentamos crear buenas condiciones para la escucha, como primer paso de lo que sería una constante a lo largo de todo este proyecto.

“Sonidos de pájaros”

La exploración de objetos y de modos de acción instrumental fueron los objetivos de esta actividad. *"En algunos casos la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos (sus propiedades, su funcionamiento, etc.); en otros, en las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación."*⁵

Luego de la actividad de "descubrimiento" planificamos la exploración de algunos de los instrumentos presentados, concretándola días más tarde. Para llevar adelante nuestro plan, comenzamos por acondicionar el salón de usos múltiples antes de la llegada de los alumnos y preparamos el espacio en el que se llevó a cabo la actividad de exploración sonora en pequeños grupos. El amplio espacio del salón nos permitió distribuir aros de plástico bien distanciados entre sí. En el centro de cada aro colocamos los objetos elegidos: un pajarito con carga de agua apoyado en un jarro con asa, un globo para inflar, un frasco con un corcho previamente humedecido y un pequeño caño corrugado de plástico. Es decir, cuatro objetos, los mismos en todos los aros. Agregamos unas servilletas de papel para limpiar los objetos luego de ser llevados a la boca. En el centro del salón se dispuso un aro "de reserva" –con recipientes con agua para la recarga de los pajaritos y para mojar los corchos– y más globos, previendo que se necesitarían durante el transcurso de la exploración.

Al llegar los niños al salón les propusimos que eligieran el aro y se sentaran de a cuatro a su alrededor. Una vez en los lugares, les explicamos qué función cumpliría el aro del centro y dimos la primera consigna para el comienzo

de la actividad: todos debían probar los cuatro objetos elegidos. Los alumnos habían escuchado con anterioridad los "sonidos de pájaros" que pueden producir tres de estos instrumentos. Pero había uno por descubrir..

La actividad de exploración comenzó sin dilación, al igual que algunos tironeos cuando dos o más alumnos elegían simultáneamente el mismo "instrumento". Al rato, y con nuestras intervenciones, comprendieron que había tiempo y tiempos para las pruebas, y que los objetos debían rotar, "un rato cada uno". A partir de esa recomendación y luego de probar los cuatro objetos, comenzaron a cooperar unos con otros, sobre todo cuando surgían dificultades. El que había resuelto algún problema –cómo evitar que el pajarito quedara sin agua, cómo y dónde recargarlo, cómo inflar el globo y mantener el aire en su interior con la "embocadura" estirada entre los dedos, cómo sostener el frasco y simultáneamente frotar con el corcho– no tardaba en comunicarlo a alguno de sus compañeros.

Mientras los chicos exploraban poniendo en juego diversos modos de acción –soplar, aspirar, frotar...–, recorriamos los subgrupos para observar, sugerir, asistir, reemplazar algún objeto cuando ello era necesario. Los niños estaban entregados a la tarea y el salón se "llenó de sonidos de pájaros". El interés por obtener sonidos a partir de la exploración estuvo presente a lo largo de esta actividad; pronto aparecieron las preferencias y los objetos más solicitados para reiterar las pruebas.

Luego de un tiempo prudencial, unos 15 minutos aproximadamente, sugerimos que

⁵ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, 2000.

cada grupo "muestre" los sonidos que logró producir. Para la elección del grupo, elegimos a un "director", que a través de gestos preacordados indicaría qué grupo debía "tocar" mientras los demás hacían silencio. La producción de cada grupo propició que los niños se escucharan unos a otros, apreciando nuevas y diferentes combinaciones, resultados sonoros que en el momento anterior, cuando todos exploraban simultáneamente, no habían podido percibir.

El paso siguiente consistió en proponer que un grupo "contestara" a otro, "dialogando con los sonidos, como los pájaros". Nuevamente quedaron en manos de otro "director" las indicaciones necesarias: los gestos de "cuándo tocar y cuándo parar", "cuándo tocar todos juntos", "cuál grupo contestaba a otro", etc. La elección de grupos equidistantes "para conversar, para contestarse" en el salón permitió evocar con mayor semejanza el canto de los pájaros en su propio ámbito.

La tarea de dirección a cargo de un alumno introdujo una modalidad de organización en las ejecuciones conjuntas: los gestos elegidos y comunicados a los compañeros antes de comenzar eliminaban la necesidad de consignas verbales durante la ejecución. Asimismo favorecían la atención, centrada en los gestos y los movimientos del director. Una "batuta", nombre que causó mucha gracia a los alumnos, prolongaba estas decisiones y las hacía más visibles, más reconocibles. No obstante, y a pesar de la atracción por asumir el rol, el "director" no siempre lograba concitar la atención deseada; dependía de varios factores, pero fundamentalmente de la claridad de sus movimientos y de su decisión para evidenciar los cambios.

La dirección con gestos reemplazando consignas verbales fue adoptada a lo largo de diferentes actividades de ejecución grupal en las

que propusimos que un "director" se hiciera cargo de la "orquesta"; recién entonces comenzaron a hacerse evidentes los avances en la tarea de ejecución conjunta. El director tomaba a su cargo la coordinación del grupo de "músicos", en esta oportunidad todos "instrumentistas". Las diferentes posibilidades, "tocan todos, tocan unos pocos, toca un solista, vuelve a tocar otro pequeño grupo, terminan tocando todos juntos, etc.", eran anunciadas por el director de turno, agregando qué gestos haría en cada caso. Por ejemplo: "cuando quiero que toquen todos, hago así", y mostraba el gesto elegido. Proseguía: "cuando quiero que paren, hago esto", etc., etc. A través de esta modalidad lúdica, los chicos pudieron acceder a las diferentes posibilidades que brinda la ejecución en conjunto con la guía de un director, réplica de la ejecución orquestal de los "músicos profesionales".

Luego de esta actividad les solicitamos ayuda para juntar los instrumentos utilizados. Antes de guardarlos, hicimos algunas recomendaciones para el cuidado del material: quitar el agua que quedaba en los depósitos de los pajaritos, secar los frascos y las embocaduras de los globos, descartar los que se inutilizaron durante el desarrollo de la exploración, etcétera.

Una corta charla final dio cuenta de las preferencias casi generales: los "pajaritos mojados" fueron los más elegidos; siguiendo en el orden, los globos, "pajaritos inflados"; luego los frascos, y en último lugar los pequeños tubitos corrugados, "porque casi no sonaban" o "porque se escuchan muy poco".

Durante la actividad pudimos observar a los chicos trabajando en los pequeños grupos: cómo fueron participando individual y conjuntamente, cómo emplearon diversos modos de acción para producir los sonidos, cómo resolvieron –o no– diferentes problemas cuando se encontraron con dificultades, cómo

disfrutaban cuando los sonidos producidos eran de su agrado, la sorpresa cuando las combinaciones entre varios eran inesperadas y muy "igual a los pájaros de la plaza".

Al evaluar los logros y las dificultades de esta actividad de exploración, convinimos en programar alguna actividad destinada en particular a la producción de sonidos con los frascos y los corchos, proyecto que concretamos días después. En cuanto a los globos, que presen-

taron numerosos inconvenientes, preferimos no incluirlos en la siguiente actividad de exploración, que sería filmada. En dicha ocasión, incluimos los "pajaritos de agua", los frascos y los corchos, y en reemplazo de los pequeños tubitos corrugados aportamos los "pajaritos trompeta", confeccionados con caños corrugados de plástico –para instalaciones de luz– de mayor longitud y con respuestas sonoras sumamente atractivas, al ser soplados o aspirados por su "embocadura".⁶

"Gorjeos"

Otro día, en el cual disponíamos de unos 20 minutos aproximadamente, decidimos realizar una actividad corta: trabajar con los frascos y los corchos, tarea pendiente luego de la primera actividad de exploración en subgrupos. Contábamos con cinco frascos, de tamaño mediano y de superficie muy lisa (los mismos que habíamos utilizado en la actividad mencionada). En cambio, teníamos gran cantidad de corchos, los que habíamos introducido en un recipiente con agua, procurando que se humedecieran convenientemente.

Repartimos los corchos, uno para cada alumno, y dispusimos en dos mesas más envases con agua. Los chicos se ubicaron alrededor de las mesas y los frascos fueron circulando entre ellos. Por momentos los "tocaban" entre dos, hasta entre tres –uno sujetando el frasco, los dos restantes frotándolo–. De a poco fueron controlando mejor la manera de friccionar, con cambios de energía que eran correspondidos con "gorjeos" también distintos. Sin necesidad de ninguna consigna fueron haciendo silencio, escuchando y asombrándose del efecto producido por el

conjunto de sonidos. "Es un concierto", dijo Cristian. "Cuántos pájaros", "cantan de verdad", agregaron Julián y luego Natacha. Facundo quiso probar qué pasaba si frotaba muy, muy fuerte; pudo comprobar que no hacía falta tanta energía: el sonido empeoraba, el corcho se "atascaba" y había peligro de que el frasco saliera disparado hacia la otra punta de la mesa.

Alertamos acerca del control y alentamos a los que elegían "tocar" con mesura, "ni tan fuerte ni tan suave", agregando que dependía del corcho y también de ubicar el mejor lugar del frasco. Fuimos haciendo algunos señalamientos y aportamos más ayuda a los pocos que la necesitaban. Habían entendido cómo lograrlo. Contentos, quisieron compartir y "mostrar" los resultados: los chicos dieron un concierto de "gorjeos" a la vicedirectora, invitada especialmente para escucharlos.

Volver a la ejecución con estos objetos permitió avances y logros en el manejo y el control de sus acciones, mejorando la producción sonora y disfrutando de esos resultados.

⁶ Ver Judith Akoschky, *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1988.

“Pajaritos voladores en la sala”

Luego de una actividad de Expresión corporal con el grupo total y sin abandonar el tema de "Pájaros", un grupo pequeño pasó al salón de usos múltiples; con los demás alumnos abordamos en la sala la "técnica de ejecución" del "silbador".⁷

Este instrumento tiene un gran atractivo. Suma al sonido inesperado y muy hermoso –puede silbar y gorjear como los pájaros– un modo de acción que desafía a la vez que atrae mucho a los niños. Para tocarlo hay que realizar un movimiento circular con el brazo que hace girar por el aire un tubito atado a un hilo o cordel. En la pared lateral del tubo se ha efectuado un corte que funciona como bisel, que en contacto veloz con el aire produce el sonido. Cuando un "silbador" está girando, hay que observar que no haya nadie demasiado cerca, por el espacio que requiere esta acción. Antes de entregar los silbadores a los alumnos, es imprescindible constatar el buen estado del hilo, bien sujeto dentro del tubo.

Al realizar esta actividad contábamos con varios modelos: unos más grandes, otros más pequeños que producían sonidos diferentes entre sí, diferencias que se acentuaban de acuerdo con la velocidad y la energía de los movimientos del brazo al hacerlos girar en el aire; estas diferencias fueron reconocidas por los niños, quienes además hicieron apreciaciones acerca del buen funcionamiento del instrumento, dado que unos "sonaban" más o mejor que otros.

Ante la pregunta de un alumno: “¿cómo hace el sonido el silbador?”, dimos sencillas explicaciones; luego enseñamos a tomar el hilo y a sugerir los movimientos del brazo y de la mano que alejados del cuerpo permiten hacer girar el tubito con mayor continuidad. Los alumnos fueron probando de a uno, y luego, con mayor confianza, en dúos, tríos hasta llegar a cinco silbadores, siempre ubicados en puntos distantes de la sala. Mientras los demás alumnos observaban escuchando con interés, un director daba las indicaciones para la "orquesta": quién debía "tocar", quiénes debían esperar hasta poder incluirse, cuándo debían parar –acción no siempre respetada por los "músicos"– y cuándo podían tocar todos juntos. El resultado sonoro fue, por lo general, atractivo, promoviendo la escucha atenta de "la platea", constituida por alumnos que esperaban su turno o que ya habían tocado.

La observación, en este caso, es parte del aprendizaje ya que los niños también aprenden mirando "hacer" a los otros; es decir, aprenden cómo otros resuelven los nuevos desafíos y cómo muestran sus ideas.

Los niños adoptaron estos instrumentos, los llamaron "pajaritos voladores" y algunos pidieron una guía para confeccionarlos en sus casas. Estos instrumentos fueron introducidos en diferentes momentos del proyecto, solos, en conjuntos y también en combinación con otros instrumentos para conformar la "orquesta de pájaros".

⁷ *Ibid.*

Los "aleteos" fueron instrumentos incluidos en nuestro proyecto para organizar actividades que permitieran trabajar tanto desde la Música como desde la Expresión corporal.

El primer modelo utilizado con los chicos lleva cintas de película fotográfica: unas 10 tiras de diferente longitud, de 120 cm las más largas y 60 cm las más cortas, dobladas por la mitad y atadas entre sí por un piolín. Al tomar el atado desde el doblez, se deja que las tiras cuelguen, se balanceen y choquen entre sí. Un leve movimiento de la mano incrementa el balanceo y el entrechoque, produciendo sonidos tenues que evocan el aleteo de los pájaros –o el movimiento de ramas o del follaje movido por una brisa, etc.–. El sonido incrementa su volumen proporcionalmente con la energía del movimiento.

Cuando mostramos por primera vez este "instrumento", los alumnos se sorprendieron. Alguno comentó "son fotos", otro dijo "son de películas". Varios se refirieron al sonido, asociándolo con el viento, y con "un pájaro volando".

En esta oportunidad procedimos de la siguiente forma: invitamos a todo el grupo a formar una ronda en el centro del salón de usos múltiples. Hicimos una ronda espaciosa –con los chicos de pie– y en silencio fuimos entregando un manojito de cintas a cada uno, agitándolo muy levemente a modo de sugerencia para su uso posterior.

El tiempo de exploración fue corto ya que deseábamos conservar "el clima silencioso" en el que se destacarían sin duda los sonidos producidos. A continuación, y también por señas, sugerimos que nos imitaran. Los niños hicieron nuestros mismos movimientos, casi simultáneamente. Levantamos y bajamos el

instrumento, lo acercamos a nuestros oídos "para escuchar de muy cerca, casi en secreto", luego lo balanceamos en el aire y comenzamos a sacudirlo con delicadeza, con extremo cuidado. Luego de la imitación, paulatinamente, los chicos fueron agregando otros movimientos, tomando diferentes iniciativas para hacer nuevos sonidos. Facundo encontró "su" forma, que luego imitamos: arrastraba las tiras por el piso y luego describía un círculo en el aire, para volver al lugar inicial. Alan agitó el manojito con más energía, golpeándolo con el costado de su cuerpo, encontrando su propuesta eco inmediato. Rocío mostró al grupo un movimiento tímido y discontinuo, sugerencia que fue seguida por otra contrastante de Noelia, más decidida y enérgica.

A esta altura, las formas de hacer sonar el instrumento eran tantas y tan variadas, que propusimos hacer un "resumen de sonidos". Recogimos los manojos y nos sentamos en ronda en el piso. Los alumnos fueron recordando sus sonidos, las acciones que hicieron con el instrumento y simultáneamente cómo habían sido "los movimientos de esos pájaros, cómo volaban y cómo se movían sus alas".

Un niño comentó que el suyo era un pájaro que "volaba haciendo redondeles", el de otro era como un "pájaro que comienza a volar", al de una nena "le temblaban las alas, porque tenía frío", en cambio el de otra "voló alto y llegó hasta las nubes".

Los movimientos con el instrumento permitieron generar sonidos, que llevaron a la evocación del movimiento de los pájaros, sus vuelos, sus aleteos.

A continuación preguntamos al grupo quiénes querían buscar otras posibilidades con estos

instrumentos, pero trabajando en parejas. Esta vez con dos manojos de cintas, uno en cada mano. Les sugerimos que "conversaran", que se imitaran, o que actuaran muy libremente, cuidando no acercar las cintas a la cara cuando las movían con mucha energía.

Las parejas trabajaron libremente pero con una producción en la que primó cierto descontrol, tal vez por la extensión de la actividad anterior, más contenida. Optamos por seguir con este trabajo en una próxima oportunidad, volviendo a la propuesta de improvisación individual y por parejas.

Días después y nuevamente con los manojos, los repartimos comenzando con una propuesta individual. "Bailen con las cintas" fue la consigna para los que se autoeligieron. Los brazos desplegaron nuevos y más amplios movimientos. En esta oportunidad la atención no estuvo centrada en la producción de los sonidos sino en cómo las cintas favorecían y estimulaban el movimiento corporal, convertidas en una extensión de los brazos y sus "aleteos"; mientras los chicos giraban, las cintas se arremolinaban incitando a nuevos vuelos, a diferentes emociones. Varios alumnos desearon probar y sentir "el vértigo de moverse como los pájaros".

"Otros aleteos"

La idea de confeccionar instrumentos que se adecuaran a las actividades de Expresión corporal y de Música nos rondó desde el comienzo de este proyecto. Debían ser utilizables por ambos lenguajes y favorecer tanto el movimiento corporal como la producción de sonidos. En esta oportunidad creamos un objeto con medias y tubitos para ser usado "a modo de guante". La imagen del vuelo de los pájaros y el movimiento de sus alas constituyeron la fuente de inspiración: serían "instrumentos" favorecedores y motivadores de "otros aleteos".

Para su confección utilizamos medias 3/4 suficientemente elásticas; deberían cubrir los brazos de los niños, desde los dedos de la mano hasta llegar –con algún ajuste– casi al hombro. Comenzamos a coser en el guante tubitos desatapados de fotografía, en hileras colgantes de número creciente, separadas por unos 5 cm entre sí. A la altura de los dedos empezamos por coser un solo tubito, luego dos, tres, cuatro, cinco, hasta llegar a hileras de 6, calculando que no pasaran demasiado de la articulación del codo. Para la costura de los tubitos suspen-

didos en hileras utilizamos hilo de nailon monofilamento de mediano grosor (tanza).

Una vez colocadas las medias a modo de guantes, una en cada brazo, debían simular "alas dispuestas a levantar vuelo". Presentamos estos nuevos "aleteos" a los niños y elegimos una pareja para comenzar la actividad, mientras los demás observaban atentamente, con interés y curiosidad.

La acción de colocar las medias cobró particular sentido: los chicos se fueron entregando a este juego, sorprendiéndose por la "transformación" de los brazos, con nuevo peso, con los tubitos suspendidos, entrechocándose involuntariamente por la propia acción que en movimiento producía sonidos.

A continuación les sugerimos que se separaran. Espontáneamente extendieron sus brazos, giraron, llevaron su cabeza hacia atrás e introdujeron una serie de movimientos que no habían aparecido en actividades anteriores. A esto se agregó la mirada, atenta a estas nuevas

sensaciones. De a poco, y a modo de alas desplegadas, aparecieron movimientos nuevos, más complejos que comprometían no sólo la extensión de los brazos, sino la apertura del torso y la proyección del movimiento hacia un espacio más amplio. Esto provocó la necesidad de estirar el cuello, levantar la cabeza, llevando la mirada hacia otras alturas.

El nuevo instrumento fue el promotor de estas adquisiciones. De este modo constituyó un recurso que aportó nuevas posibilidades a las ya adquiridas a lo largo de las actividades anteriores; experiencias a través de las cuales ya habían incorporado un nuevo repertorio de movimientos: una ampliación del lenguaje, una complejización de posibilidades para expresar, para exteriorizar, para transmitir una imagen, una sensación.

Luego de una etapa de improvisación y exploración con estos "aleteos" y estimulados por la sorpresa y por el carácter lúdico de su utilización, comenzó a surgir una suerte de encadenamientos de respuestas que se secuenciaban en el tiempo y en el espacio. Entre estas acciones realizaron giros sobre su eje, vueltas, desplazamientos hacia el piso, movimientos más extendidos y ampliados, y también replegaron el cuerpo a modo de "recoger las alas". Todos estos movimientos producían sonidos, pero el énfasis de esta experiencia estaba puesto específicamente en el movimiento.

A continuación sugerimos un cambio; esta vez focalizamos la atención en la producción

sonora. Para lograr las respuestas buscadas, modificamos nuestras consignas. Propusimos movimientos diferentes, esta vez sin desplazamiento: los brazos más ondulantes, más livianos y con menos energía procuraban el entrecuque continuo y delicado de los tubitos probando "otros aleteos". Entre las distintas posibilidades y buscando nuevos sonidos, levantaron y extendieron uno de los brazos mientras la mano del otro pulsaba los tubitos que pendían "a modo de arpa".

Estos "aleteos" atrajeron mucho al grupo con los movimientos y los sonidos producidos. Fue un momento de mucha entrega y de mucha expectativa, tanto por parte de los niños participantes como de los observadores. Pero, para el logro de estos resultados, debíamos coordinar en forma continua sus acciones, anticipando sus respuestas y dando consignas para el control de sus movimientos.

Otras parejas desearon probar estos aleteos con mayor autonomía, pero algunas encontraron dificultades para su uso. Por ejemplo, cuando los movimientos fueron muy enérgicos, las hileras comenzaron a enredarse, cambiando la forma visual del instrumento e inutilizando el entrecuque de los tubitos. Decidimos utilizar estos nuevos "aleteos" sólo cuando los alumnos pudieran controlar su energía y disfrutar de esta necesidad de control. De todos modos, convinimos en la necesidad de mejorar la hechura de estos instrumentos, acortando los hilos de las hileras y la distancia entre ellas.

CIERRE DEL EJE "LOS PÁJAROS"

Un momento oportuno para sintetizar los logros alcanzados a lo largo de esta secuencia de actividades lo constituyó el cierre del eje "Los pájaros": mientras una orquesta recreaba una escena con sonidos de pájaros utilizando todos los instrumentos empleados hasta el momento, dos alum-

nos se hicieron cargo de los movimientos de "aleteo". Para ello, distribuimos los instrumentos, tocados por los chicos con autonomía, mientras los dos alumnos "aleteaban" alrededor de los "músicos", "volando como pájaros".

3.2.2. EJE: EL RÍO

"CONFECCIÓN DE INSTRUMENTOS"

PARA COMENZAR ESTE NUEVO EJE PROGRAMAMOS CON LA MAESTRA DE SALA LA CONFECCIÓN DE INSTRUMENTOS CUYOS SONIDOS COMBINADOS PERMITIERAN EVOCAR "UN RÍO". CON ANTELACIÓN A ESE ENCUENTRO REALIZAMOS UNA PRESELECCIÓN DE LOS MATERIALES APORTADOS POR LOS PADRES, SEPARANDO AQUELLOS DIFERENTES DE LOS SOLICITADOS. DISPONÍAMOS DE UNA ENORME CANTIDAD, SOBRE TODO TUBITOS DE FOTOGRAFÍA, TAPITAS DE PLÁSTICO DE DIFERENTE TAMAÑO Y FORMA, Y TAMBIÉN CONTÁBAMOS CON NUMEROSAS BOLSAS DE RED, PERO ÉSTAS PASARON A SER "PROTAGONISTAS" EN UNA SEGUNDA ETAPA DE LA CONFECCIÓN.

ACORDAMOS CON LA MAESTRA QUE ELLA SE ENCARGARÍA DE LA COORDINACIÓN DE ESTA ACTIVIDAD, TAREA QUE REALIZÓ HACIENDO ENRIQUECEDORES APORTES.

PRIMERA ETAPA: CLASIFICACIÓN

La maestra anunció la actividad diciendo a los alumnos que en primer lugar organizarían los materiales agrupándolos de acuerdo con sus formas y tamaños. Esta clasificación sería importante en la etapa de confección de los instrumentos. En cuanto a las bolsitas, se ordenarían reservándolas para una próxima actividad. Luego mostró la totalidad de los materiales dispuestos en diversas cajas, y sugirió a los chicos que eligieran en qué mesas ir reuniendo los objetos iguales y en cuáles los diferentes.

A partir de ese momento los alumnos participaron en forma individual y en pequeños grupos, organizándose espontáneamente para

concretar y compartir con iniciativas propias la tarea de clasificación.

Las dos mesas cubiertas por los tubitos negros estaban al borde de su capacidad. En otra dispusieron los tubitos blancos; y en otra colocaron las tapitas de ambos objetos. En una más distante, ubicaron todas las tapitas diferentes, en forma, tamaño y también, color.

La maestra sugirió guardar en cajas distintas los materiales clasificados y los "diferentes" o los "mezclados" –como los llamaron los chicos– en una de las bolsas de red, lo que luego dio lugar a un cierre inesperado y creativo.

Sentados en ronda en el piso, Susana hizo un resumen de la actividad, señalando las cajas que contenían los diferentes materiales. Primero agitó la caja que contenía tapitas. "Parece un tren", dijo un alumno. Y luego comenzó a sacudir la "bolsa de los mezclados", los sonidos provocaron sorpresas, comentarios y múltiples asociaciones: "Parece agua", dijo uno; "¡¡Parece la pileta, porque moja!!"; "¡¡Parecen olas!!".

La sugerencia de cerrar los ojos "para escuchar mejor" mientras ella agitaba nuevamente y de modo continuo la bolsa de los "mezclados", permitió ver los rostros de los chicos concen-

trados, interesados en la propuesta de "imaginar" y recibir, con sensibilidad y placer, estímulos sonoros que ellos habían contribuido a organizar.

La actividad concluyó con una batucada también inesperada. Luego de revolver los tubitos negros dentro de la gran caja –produciendo un nuevo "terremoto" de sonidos– la maestra sugirió que hicieran ritmos tomando las cajas como tambores. Había mucha alegría en el grupo y esto podía percibirse con claridad. Se guardaron las cajas en un lugar visible y se anunció para una próxima vez la segunda etapa de la confección de instrumentos.

SEGUNDA ETAPA: LAS BOLSITAS SE RELLENAN

Esta actividad también fue coordinada por la docente de sala mientras nosotras continuamos con la filmación. El uso de las bolsitas, también aportadas por los padres, marcó una segunda etapa en la confección de los instrumentos.

Entre todos recordaron los materiales y su clasificación. En esta actividad comenzaron a rellenar las bolsitas escuchando los sonidos producidos y tomando decisiones al respecto, de acuerdo con sus gustos y preferencias: los chicos decidirían cuántas tapitas o cuántos tubitos producen el sonido deseado.

Los niños se acomodaron en las mesas; la maestra colocó distintas bolsitas en cada una e indicó que podían buscar los "reellenos" en las cajas correspondientes. Hizo algunas sugerencias: rellenar una bolsita con "todos iguales" y otra, con mezclados; probar cuántos eran necesarios para que "sonaran bien", ya que demasiados no producían buen sonido. A este comentario se sumó el de Natacha: "Si ponen uno solo, no suena".

Probaron durante unos 15 minutos. Llenaban las bolsitas, luego las vaciaban cambiando su relleno. Luego se dirigían hacia otra caja y vuelta a empezar. Algunos no se decidían y era necesario ayudarlos para dar opciones, o para tomar decisiones. Al cabo de ese tiempo, la maestra anunció que ataría las bolsitas que ya estaban "listas", para poder escucharlas con mayor comodidad.

Fue notable comprobar que muy pocos alumnos se habían decidido por los objetos "mezclados", en general optaron por cargas homogéneas: todos tubitos, blancos o negros, todas tapitas iguales, etc. La maestra procedió a atar las bolsitas con el hilo previsto para tal fin. El instrumento estaba terminado y los diferentes modos de acción para producir sonidos determinarían resultados diferentes.

Nuevamente en ronda y en el suelo, los chicos mostraron sus instrumentos y ensayaron diferentes formas de "tocarlos". Casi todos los agitaban y sacudían con energía, sujetándolos desde el lugar en que se había atado con el

hilo. Sugerimos otras formas de sacudirlos y esto dio nuevas ideas. A su vez la docente estimuló, propuso variaciones y también brindó otros modelos de ejecución.

En ese momento reparamos en la poca seguridad de las bolsitas. A pesar de haberlas revisado previamente, algunas comenzaron a abrirse durante la ejecución, lo cual provocó decepción y enojo en unos, y diversión en otros.

Nos comprometimos a resolver ese problema, cambiando de bolsitas o reemplazando el material, a fin de garantizar su uso con diferentes modos de acción. A pesar de este contratiempo, los alumnos que conservaron sus instrumentos en buen estado los compartieron con sus compañeros; así participaron en una "ejecución colectiva" improvisada.

TERCERA ETAPA: OTRAS "BOLSITAS" Y NUEVOS MODOS DE ACCIÓN

No fue sencillo hallar un material resistente para resolver el problema suscitado. En los comercios no encontramos algo similar a las redes y optamos por cambiar el material. El tul, con colores atractivos y muy resistente, fue el elegido. Esta nueva tarea de confección fue ardua, pero contamos con la colaboración de varios adultos para hacer las nuevas bolsitas: la maestra de sala y el equipo de conducción participaron en su confección; para el siguiente encuentro teníamos el número suficiente para que cada alumno del grupo pudiera disponer de una o más bolsitas.

La etapa de elección del material de relleno fue más breve que en la actividad anterior. Los chicos ya sabían con qué y cómo rellenar su instrumento. Además habían podido elegir el color del tul preferido. Junto a la maestra

"cerramos" las bolsitas y garantizamos de este modo su uso.

Con las nuevas bolsitas en sus manos, sugerimos diferentes modos de acción de acuerdo con los logros sonoros esperados. Posiblemente la textura del tul contribuyó en mayor medida a descubrir otros modos de acción: rotar la bolsita entre las dos manos. Esto permitió la obtención de nuevos sonidos que se escucharon con interés y mucha atención. Entonces sumamos las "burbujas" producidas por un recipiente con agua soplada mediante una bombilla.

El "río" hizo su aparición en la sala, sorpresiva y gratamente. Sus sonidos ocuparon todos los rincones y los niños se dejaron llevar, disfrutando este momento de calma y de ensoñación.

"Escuchar y reconocer"

Para realizar esta actividad en la sala, preparamos un bastidor con una tela a modo de biombo. La preparación tuvo como objetivo facilitar el "escondese" para producir los

sonidos; esta actividad de características lúdicas facilitó y estimuló la escucha para el reconocimiento. Esta idea permitió hacer un repaso tanto de algunos de los sonidos de

pájaros de clases anteriores como de los producidos por las bolsitas recientemente confeccionadas. Al incluir nuevos instrumentos que se integrarían a la "orquesta" de los sonidos del río –no presentados aún–, se agregaron otras posibilidades, nuevos desafíos. Los instrumentos seleccionados no estaban a la vista de los alumnos. Los chicos escuchaban los sonidos y reconocían los instrumentos con interés.

Varios niños se ocultaron tras el biombo e hicieron escuchar diferentes instrumentos. Luego hicimos sonar un "palo de lluvia". Uno de los chicos dijo: "Son piedras...". Otro: "Es una maraca". Preguntamos a los alumnos si ya habían escuchado estos sonidos en clases anteriores. Inmediatamente hicimos escuchar otros sonidos: "¿Éstos, los conocen?". Los chicos reconocieron el sonido de los tubitos en las bolsitas. Volvimos al "palo de lluvia" y preguntamos si les resultaba conocido. Manuel dijo: "¡Parece una catarata!". Y Cristian agregó: "Es agua cayendo".

A esta altura cabe destacar el salto cualitativo en el aprendizaje de los chicos: el reconocimiento no producía dudas y hasta adelantaban hipótesis respecto de los sonidos que no habían aparecido en actividades anteriores.

Después de esta experiencia, les propusimos hacer una orquesta. A medida que fuimos sacando los instrumentos que estaban detrás del biombo, los fueron nombrando. Luego

cada alumno eligió su instrumento. Preguntamos: "¿Quién quiere dirigir?"

Carla quiso ser directora, le pedimos que pensara con qué gestos indicaría diferentes posibilidades: tocan todos, cada uno por separado, sólo algunos, etcétera.

Muchos de los instrumentos imitaban sonidos de agua y los chicos estaban muy pendientes del sonido que producían con sus instrumentos: combinados permitían evocar los sonidos del río.

Es posible notar el avance producido entre las primeras exploraciones y este momento, en el que se suman con mayor decisión a las actividades individuales y conjuntas para la producción sonora: participan en la formación de la orquesta asumiendo diversos roles, tocando distintos instrumentos y eligiendo diferentes momentos para tocar. Incluso, han avanzado en su capacidad para ser coordinados por un compañero y en la elección de los instrumentos priman sus preferencias, gustos y también sus habilidades para tocarlos.

La selección y la clasificación de los objetos necesarios, la confección de los "instrumentos", los modos de acción adecuados para producir los sonidos buscados, las diferentes combinaciones entre sí, la incorporación de otros instrumentos no fabricados por ellos y, finalmente, la última combinación coordinada desde una dirección, fueron etapas de progresivo conocimiento y de sensibilización.

“El río”

Para el desarrollo de las actividades de Expresión corporal decidimos utilizar objetos como recurso. La presencia del objeto posibilitaría acercar a los chicos a la sensación que despierta el paisaje del Litoral, ya que imaginar el movimiento del río y "pasarlo" al cuerpo resultaría muy complicado con un

grupo de chicos con poca experiencia. Pensamos en dos objetos que fueran muy diferentes y que permitieran jugar creativamente a partir de su exploración. Decidimos utilizar la diapositiva con la imagen del río y una tela muy grande, traslúcida, blanca.

■ “El río proyectado”

Acondicionamos el espacio físico del salón de usos múltiples. Para esta actividad, elegimos la zona del salón con una gran pared libre, donde proyectamos la diapositiva.

Recibimos a los chicos con un río litoraleño proyectado en la inmensa pared. El impacto de la imagen fue muy fuerte. Los chicos se agruparon cerca nuestro, en forma espontánea, y miraron con sorpresa la imagen.

Enseguida se dieron cuenta de que sus propias sombras se proyectaban sobre la diapositiva y, sin esperar intervención alguna por parte nuestra, comenzaron a jugar con la idea de acercarse o alejarse del "río". Este traslado, realizado por todos los chicos, daba una suerte de imagen de "cuerpos agrandados" o "achicados". Mientras corrían, saltaban, caminaban, realizando el trayecto de ida y vuelta, comentaban en voz alta y llenaban de exclamaciones el espacio. Habíamos anticipado en nuestra planificación que seguramente este primer descubrimiento iba a estar más puesto en la proyección de la propia imagen del cuerpo y el juego de sombras que en el descubrimiento del río y sus posibilidades de juegos corporales.

Es así que decidimos no incluir otra propuesta durante esta actividad y permitir que experimentaran a partir de sus propias ideas. Observamos que al comienzo estaban muy centrados en su propio movimiento, pero poco a poco comenzaron a jugar entre sí, acercándose de a dos, superponiendo la propia imagen a la del compañero.

Fue muy interesante crear este espacio de juego. Al percibir que se iban agotando las búsquedas, les propusimos que en un próximo encuentro continuaríamos jugando con el río.

del río. Que pensarán qué movimientos realizan cuando están en el agua; qué maneras se les ocurría para entrar o salir del río.

■ “Imagen de río”

Al ingresar los chicos al salón (en las mismas circunstancias que en la experiencia anterior) los escuchamos comentar: "este es el río del Litoral", otro decía: "no, del chamamé". Una nena le preguntó a su compañera: "¿es el mismo río que el otro día?", "sí, ¿no ves que es el agua?".

Les dimos un momento para observar la imagen nuevamente y sentarse enfrentados a la diapositiva y cerca nuestro. Entonces les comentamos que íbamos a jugar con la idea

Es decir, nuestra intervención estaba dirigida a ayudarlos con algunas sugerencias para promover movimientos y acciones propias de juegos dentro del agua o en la orilla: pescar, tomar agua, salpicar, nadar, etc. De esta manera los niños comenzarían a distanciarse del primer juego espontáneo con la diapositiva, que fue proyectar la propia imagen corporal.

En la medida en que comentaban situaciones vividas en vacaciones, en ríos, mares, en la pileta, o bien ideas que surgían en el momento, iban accionándolas corporalmente. No fue necesario dar una nueva consigna. Mientras algunos se aproximaban a la imagen y realiza-

ban gestos con sus manos o con sus brazos, otros observaban o se acercaban para jugar con el compañero, copiándolo o intercambiando gestos. Una pareja de nenes se tomó de los brazos, se acercó a la diapositiva y jugó a "entrar" en el río y salir de él.

■ “Un río de tela”

A diferencia de las actividades con la diapositiva, donde la imagen del río estaba fija, en esta oportunidad los chicos serían los encargados de armar un río con la tela, situación que era desconocida por el grupo. Esta actividad también se desarrolló en el salón de usos múltiples.

Casi sin mediar palabras, les acercamos la tela sin desplegarla. La tomaron con mucha suavidad. Les propusimos extenderla sobre el piso para armar un río como más les gustara. Sugerimos además que decidieran el tamaño y también su forma.

Los chicos se entusiasmaron rápidamente con la tarea. El trabajo se desarrolló en silencio y todo el grupo participó en forma activa. Una vez decidido que les gustaba cómo había quedado, les propusimos retirarnos un poco para observar. Les pedimos que volvieran a acercarse y que lo recorrieran libremente. Algunos caminaban con mucha precisión recorriendo los bordes del río, otros se sentaron cerca de lo que denominamos la costa y observaban los movimientos de sus compañeros, otros atraídos por la textura de la tela comenzaron a tocarla. Ninguna de estas exploraciones modificó la forma inicial del río.

Les pedimos que cada uno buscara un lugar sentándose cerca de los bordes del río y percibiera la suavidad de la tela. Una nena mostró un movimiento con sus manos que "iban y

volvían" en forma continuada con el objeto. Como el movimiento era interesante por su calidad (suave y lento) lo tomamos como ejemplo para que los demás pudieran probarlo. Esta calidad de movimiento había sido poco explorada en experiencias anteriores.

A continuación les propusimos "ir entrando" al propio río. Esta actividad necesitó de nuestra intervención. Nos acercamos a cada uno de los chicos y los fuimos colocando debajo de la tela cubriéndolos con ella. Cuando ya todo el grupo estuvo dentro del agua (o sea debajo de la tela), pusimos un acompañamiento sonoro⁸ seleccionado previamente para esta actividad, y les sugerimos que buscaran movimientos tranquilos y continuos "como si el agua moviera los cuerpos".

Era importante que los niños vivenciaran los movimientos dentro de la tela y que luego pudieran reproducirlos sin la presencia de la misma. La propuesta fue muy intensa, con mucha entrega por parte del grupo y con una estética corporal y visual muy atractiva.

Los cuerpos se movían debajo de la tela al unísono, cada uno con movimientos propios, pero creando un "clima" en común. En general, intentaron movimientos con el torso, probaron el balanceo, algunos acompañaron los movimientos del cuerpo con pequeños desplazamientos. También probaron subir o bajar

■ ⁸ "Un río" de *Cuadros sonoros*. Ver el apartado *Discografía utilizada* en este documento.

lentamente a semejanza del río. Cuando retiramos la tela, los chicos siguieron sus búsquedas ininterrumpidamente.

Luego les pedimos que fueran dejando el espacio donde habíamos armado el río y que llevaran la sensación de agua, movimiento, "olitas del río", por donde quisieran. Algunos chicos giraron sobre el piso, nadaron, otros intentaron saltos y vueltas, algunos se movían de un lado al otro continuamente. Poco a poco les fuimos pidiendo que "calmaran" los movimientos, que íbamos a dejar en el salón un río calmo y tranquilo.

Debajo de la tela hubo ciertas limitaciones para el movimiento, los niños tenían determinado un espacio y la cualidad intrínseca de la tela no permitía movimientos bruscos, lo que

invitaba a profundizar determinadas búsquedas. En este caso, la presencia del objeto hace que aparezcan movimientos más sutiles, más complejos, que sólo surgen con el límite preciso de un objeto bien seleccionado para tal fin. Cuando se retira la tela -o sea, cuando su intermediación desaparece-, es importante que los chicos retengan la evocación de los movimientos que vivieron, favorecidos por el objeto, pero, a la vez, que al reproducirlos los puedan recrear en un espacio y un tiempo más ampliado que les permita mayor despliegue y creatividad.

Como cierre de la temática del río, sumamos a los desplazamientos y movimientos de los alumnos la orquesta del río. Sonidos y movimientos se conjugaron en un mismo cuadro de evocación, en una misma intención expresiva.

3.2.3. EJE: EL CHAMAMÉ

SI BIEN EN ESTE DOCUMENTO LOS TRES EJES APARECEN POR SEPARADO, ABARCANDO Y NARRANDO LAS ACTIVIDADES DE MÚSICA Y DE EXPRESIÓN CORPORAL, EL CHAMAMÉ SE INTRODUJO DE DIFERENTES FORMAS DESDE LAS PRIMERAS ACTIVIDADES CON LOS CHICOS. AGREGAMOS ALGUNO DE LOS TEMAS ELEGIDOS PARA ACOMPAÑAR –COMO FONDO– MOVIMIENTOS DE PÁJAROS, HICIMOS ESCUCHAR CHAMAMÉS JUNTO AL TEMA DEL RÍO Y ABORDAMOS ALGÚN TRABAJO ESPECÍFICO DE LA DANZA CUANDO AÚN NO HABÍAMOS DADO POR TERMINADO EL TRATAMIENTO DE LOS EJES ANTERIORES.

“A BAILAR EL CHAMAMÉ”

Acercándonos a las últimas actividades que cerrarían nuestra propuesta del Litoral, decidimos abocarnos de lleno a la danza del chamamé.

Consideramos oportuno establecer un nuevo contacto con la mamá de una de las nenas que se había mostrado muy interesada en

aportar sus vivencias de la danza y la música del Litoral. Convinimos una entrevista personal (sin presencia del grupo de chicos), para poder conversar sobre algunos aspectos de lo que luego sería su aporte invaluable para nosotras y, desde ya, para el grupo de niños.

La charla giró en principio alrededor de sus propias vivencias, de su tierra natal, de las fiestas populares, donde siempre el chamamé estaba presente, de su emoción al evocarlo, del placer que se siente al bailarlo y de su convocatoria a la reunión grupal.

Seguidamente fuimos precisando algunas cuestiones y le propusimos que bailara algunos pasos y que nos mostrara maneras, estilos para bailarlo. Beatriz, la mamá, estuvo muy dispuesta y aprendimos juntas: los pasos básicos del chamamé, el abrazo y el bailar mejilla contra mejilla, entre otros aspectos importantes para trabajar con los chicos a lo largo de las siguientes experiencias. Convinimos que ella estaría presente en la primera actividad y por supuesto en el cierre del proyecto, en la convocatoria a "la fiesta".

A partir de esta conversación con Beatriz acordamos que fuera ella la que enseñara a los chicos los pasos del chamamé. Esta decisión fue tomada por dos razones: la primera, habilitar un espacio vincular con un integrante de la familia de uno de los miembros del grupo, a través de una experiencia de aprendizaje; y la segunda, porque si bien nosotras aprendimos los pasos y el estilo de la danza, Beatriz era la portadora de las vivencias de su ciudad natal, que seguramente iban a estar presentes en su forma de enseñar la danza. Esta vivencia emotiva era más que "aprender un paso" o una modalidad de enlace en la pareja.

Acordamos un encuentro con la mamá y el grupo. Beatriz se paró frente a los chicos –previa escucha del chamamé elegido por ella⁹– y haciendo un "gesto" con su mano, a modo de "llamada", conformó una pareja, que bajo su guía comenzó a "mostrar" el primer paso a aprender. Nosotras fuimos colaborando para

que se constituyeran las parejas y les pedimos a los chicos que trataran de "copiar" el paso que nos mostraba Beatriz.

Espontáneamente los niños se enlazaron en un franco abrazo; entonces la mamá enfatizó el apoyo de las mejillas. A continuación y luego de bailar varias frases del chamamé, nos sentamos. Fue entonces cuando Beatriz nos dijo que, antes de despedirse, quería contarnos algo: que también en su pueblo, cuando se baila, se puede gritar un poquito... que el grito se llama Sapucay, y que ella siempre recuerda que es un grito de alegría.

El propósito de "bailar el chamamé" en la sala se centró en recrear el clima festivo, alegre y vivaz de la danza, enfatizando el aprendizaje de uno o dos pasos para ser utilizados en el desplazamiento, así como aprender a sincronizar el movimiento (ajustando la velocidad, la manera de desplazarse, el "enlace") junto con un compañero, respetando el vínculo con el cuerpo del otro (es decir, poder "danzar" en parejas).

Es importante aclarar que seleccionamos aquellos elementos que nos parecieron constitutivos de la danza y que a la vez iban a resultar sumamente accesibles para que el grupo los aprendiera. Buscábamos que a partir de estos aprendizajes los chicos pudieran estar en condiciones de "bailar la música del chamamé" sin exigencias coreográficas, ni de otra naturaleza.

El propósito fundamental era darles "herramientas" para que pudieran bailar el chamamé en pareja, trayendo a la sala el disfrute, el placer, la alegría propia de esta danza popular. Y que a través de esta experiencia encontraran una manera más de comunicarse y expresarse con otro en pareja y en el grupo.

9 "Sapucay de mi tierra", de Monchito Merlo. Ver el apartado *Discografía utilizada* en este documento.

“ESCUCCHAR EL CHAMAMÉ”

Desde un comienzo se planteó la necesidad y la importancia de la escucha musical. "Para poder bailar, es necesario escuchar", dijimos a los alumnos. Y decidimos otorgarle a la audición musical momentos específicos, destinándole la atención y la reiteración necesarias.

Para las audiciones tomamos diferentes temas, reiterando en particular el tema elegido por la mamá. Como esta actividad la realizamos generalmente en el salón de usos múltiples, los chicos comenzaron bailando, moviéndose libremente en ese ámbito amplio, durante unos pocos minutos. Luego solicitamos que se sentaran y que sólo escucharan. Así podían distinguir con mayor precisión las diferentes partes de la música y la "participación" de los distintos instrumentos. En general, observamos que escuchaban reproduciendo los

modos característicos de ejecución de los instrumentos reconocidos: el acordeón, la guitarra, alternados con la voz en los recitados.

Esta situación de escuchar la música que habían bailado y que volverían a bailar fue creando una modalidad cuyo desarrollo se hizo evidente en cada encuentro, introduciendo mejores hábitos de atención y percepción. Como oyentes más entrenados, notamos que comenzaron a escuchar "más y mejor", lo que les permitiría estar *"en mejores condiciones para responder sensible y emocionalmente al lenguaje musical"*.¹⁰ De igual modo, esta reiteración no rutinaria de la escucha de temas que luego serían bailados favoreció su familiarización, permitió diversificar su repertorio de "músicas conocidas" y frecuentadas, ampliando su panorama cultural.

“Los pasos”

Iniciamos la actividad en el salón. En principio les hicimos escuchar el chamamé¹¹ con el cual después probaríamos algunos desplazamientos.

Los chicos estaban muy atentos a la escucha musical. Luego les propusimos que probaran un "arrastre" con los pies, y que libremente los llevaran por cualquier lugar de la sala. A medida que iban probando les pedimos que hicieran los pasos "más cortos" con las piernas no muy separadas y que permitieran que el cuerpo se dejara "llevar" por el movimiento de los pies.

Cuando comprobamos que todos intentaban y lograban el desplazamiento "arrastrado" de los

pies, les pedimos que observaran el nuevo paso, y les "mostramos" cómo pasar el peso de un pie al otro.

Los chicos copiaron la idea. Mientras realizaban el "nuevo paso" de chamamé, nosotras circulábamos entre ellos pidiéndoles que jugaran a veces con el paso de arrastre y otras con pasar el peso "de un pie al otro", y que fueran alternándolos cuando quisieran.

Para finalizar la experiencia, les contamos que en esta danza a veces se "pega un salto" acompañado del grito del sapucay. Luego los chicos jugaron con la idea de salto a modo de despedida.

¹⁰ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2000.

¹¹ "Kilómetro 11", Tránsito Cocomarola, interpretación del Chango Spasiuk. Ver *Discografía utilizada* en este documento.

“El abrazo”

Decidimos comenzar esta actividad en forma individual, aunque culminaría en parejas. Pensamos que era importante experimentar nuevamente el abrazo con el propio cuerpo, percibir la presión de los brazos: sobre los hombros, en la cintura. Jugamos a "abrazarnos con cariño", sosteniendo pero no apretando.

Luego les pedimos que realizaran el mismo juego pero en parejas. Les propusimos que al abrazarse trataran de moverse de "lado a lado" muy juntos.

Finalizamos la actividad "soltando" a los compañeros, corriendo y saltando como más les gustara.

“Mejilla con mejilla”

Convocamos al grupo total y les contamos que íbamos a bailar el chamamé "mejilla con mejilla". Cuando mostramos la zona de la cara que teníamos que apoyar con el compañero, los chicos dijeron que eran los cachetes. Es así que decidimos jugar "cachete con cachete". Sin otra exigencia que la de apoyar mutuamente las mejillas, les pedimos que se desplazaran bien juntos, sin separarlas.

Volvimos a colocar la música del chamamé¹² y observamos que las parejas iban "recorriendo"

solos y libremente el repertorio de movimientos aprendidos. Algunos arrastraban los pies, otros jugaron a permanecer muy juntos y abrazados; sin lugar a dudas, todos experimentaron bailar junto al compañero. El chamamé empezó a circular entre el grupo, y los chicos se adueñaron de sus pasos, su ritmo, su clima, su intención. Pudimos notar en sus rostros la alegría que les produjo este baile: algunos que hasta el momento no habían sido participantes protagónicos nos sorprendieron con su respuesta entusiasta y de mucha adhesión.

LA MUESTRA: CIERRE Y DESPEDIDA

Acordamos con el equipo de conducción y la maestra realizar un cierre significativo, donde los chicos pudieran compartir con sus familias y con las otras salas del jardín la experiencia vivida.

Resolvimos comenzar en la sala y realizar con el grupo algunas de las actividades que habían resultado placenteras, novedosas y que a la vez sintetizaban y comunicaban lo aprendido a lo largo del trayecto del Litoral.

Tratamos de seleccionar actividades propias de los dos lenguajes, como también aquellas que permitieran la participación activa de los padres:

12 "Sapucay de mi tierra", de Monchito Merlo. Ver el apartado *Discografía utilizada* en este documento.

jugamos con movimientos y sonidos de pájaros, mostramos los diferentes instrumentos confeccionados, les pedimos que escucharan los sonidos producidos por el grupo "cerrando los ojos, para imaginar el río" y como cierre sugerimos a cada familiar que armara un nido para recibir "al pájaro (sus propios hijos) que volaría hacia él".

Simultáneamente iba creciendo la expectativa por lo que sería "el gran cierre" a cargo de Oscar Cardozo Ocampo, músico, pianista, compositor, arreglador y difusor de la música del Litoral argentino y del Paraguay.

De la sala pasamos al salón de usos múltiples donde nos esperaba Oscar junto a los alumnos de las otras secciones. Los chicos de la sala ingresaron con una hermosa pancarta de bienvenida que habían elaborado con anticipación. La Directora se dirigió a los presentes abriendo la actividad y la Vicedirectora elogió la trayectoria de Cardozo Ocampo en general y su aporte particular a la música infantil a través de sus "arreglos instrumentales" de la obra para niños de María E. Walsh. Cuando Oscar comenzó a tocar el piano, se hizo un silencio general. Todas las miradas coincidieron en esos primeros acordes de "La Calandria";¹³ una emoción especial compartida por un público heterogéneo –conformado por la sala de cuatro años, por los alumnos de la sala de cinco y sus padres, por el Equipo de Conducción, por colegas de nuestro equipo y por otros docentes de la institución–, se apoderó de todos. Cardozo Ocampo anunció su segundo tema. De manera atractiva y amena describió las cualidades de ese pájaro tan sonoro al cual su autor, Félix Pérez Cardozo, le había dedicado un tema musical "El pájaro Campana". Aquí hicieron su aparición las cualidades técnicas de Oscar, con un virtuosismo siempre al servicio de su gran expresividad. Estas condiciones no escaparon a la escucha atenta de los chicos, que desde sus lugares imitaron con admiración los movimientos de los dedos sobre el teclado.

Luego llegó el turno del baile. Oscar invitó a todos los concurrentes a compartir la danza, a bailar al ritmo del chamamé. Eligió temas clásicos y muy característicos del Litoral: "Kilómetro 11" de Tránsito Cocomarola y "Angela Rosa" de Félix Pérez Cardozo, que promovieron la adhesión inmediata de los chicos y de los adultos. Emocionados todos, compartimos el baile disfrutando este momento con enorme alegría.

De este modo y de la mano de "un grande de la música", artífice generoso y entusiasta de este cierre, dimos por finalizada esta etapa del proyecto.

¹³ Tema de Isaco Abitbol.

Conclusiones

Este proyecto constituyó desde un comienzo un real desafío. En primer lugar, articular dos lenguajes con una historia educativa en la que se carece de suficiente reflexión y análisis de la problemática que implica la interacción de ambos campos en situaciones didácticas. En segundo lugar, el objetivo esencial del proyecto, es decir, el acercamiento y la familiarización de los alumnos con manifestaciones folclóricas musicales y de danza de una región de nuestro país –el Litoral– no abordadas habitualmente en el Nivel Inicial. A esta dificultad se sumó el hecho de que ambas especialistas tampoco teníamos con estas expresiones un contacto frecuente ni familiar.

Con ambos desafíos comenzamos la tarea, adoptando para su abordaje tres ejes que fueron organizando secuencialmente las actividades: los pájaros, el río, el chamamé, que constituyeron pilares ordenadores de la trama creciente de experiencias.

Esta manera de encarar el proyecto del Litoral desde los dos lenguajes: la Música y la Expresión corporal, nos permitió transitar por secuencias de actividades que respetando la temática desarrollaron los objetivos y contenidos de cada uno, y a la vez animaron los aspectos intrínsecos de los lenguajes artísticos, como son la expresividad a través del movimiento y el sonido, la creatividad y el desarrollo de la sensibilidad.

La sensibilización hacia las manifestaciones sonoras y musicales, de danza y de movimiento corporal, ocupó el centro de cada una de nuestras decisiones didácticas. Cada elección, fuera recurso sonoro, tema musical, consigna dentro de una secuencia, objetos facilitadores u otro componente de la madeja didáctica, fue exhaustivamente pensada y puesta a prueba. De este modo, nuestra intervención sumada a la colaboradora participación de la maestra de sala fue objeto de registro y análisis, con el énfasis puesto en las diversas respuestas de los niños.

Pudimos constatar el creciente aprendizaje y entusiasmo de los chicos a lo largo de los encuentros programados tanto desde la Expresión corporal como desde la Música.

En Expresión corporal fue interesante percibir las modificaciones positivas de cada uno de los niños y del grupo como tal, ya que lograron desarrollar un mayor repertorio de movimientos y a la vez complejizar los conocidos.

En la actividad inicial del eje "Los pájaros", los niños abordaron sus primeros contactos con una "manera" nueva de vincularse con el propio cuerpo y a la vez experimentaron el contacto con el cuerpo del docente. En estas experiencias fue importante aprender a observarse mutuamente.

Consideramos apropiado que los objetos apreciaran después de las primeras experiencias

de movimiento, ya que el recurso de la diapositiva del río permitió impregnarse de la imagen visual, "entrar en ella".

El estímulo fue tan intenso que sólo su proyección motivó los movimientos y vivencias buscados. Permitted delimitar una zona definida de escenario donde se desarrollaron los movimientos de neto corte evocativo: nadar, pescar, mojarse las manos. A la vez permitió la reproducción de movimientos de alguna manera más cotidianos como también juegos más libres –por ejemplo, entrar al agua con otro, zambullirse en el río proyectado– o bien contemplar las resoluciones planteadas por algún integrante del grupo.

En cuanto a la elección de la tela, por sus cualidades intrínsecas marcó lo opuesto. Los chicos pudieron tocarla, moverla, manipularla en grupo, tomar decisiones sobre la forma en que deberían ponerla para que semeje un río.

Consideramos que las actividades desarrolladas con ambos objetos permitieron que los niños experimentaran sensaciones relacionadas con el espacio y las calidades de movimiento que, junto con las primeras exploraciones sobre los movimientos del cuerpo, ampliaron su "vocabulario" expresivo.

Es interesante reflexionar sobre lo que aporta el aprendizaje de una danza popular: permite cierto grado de improvisación, al no demandar reglas coreográficas complejas a las que hay que ajustarse, y posibilita bailar en forma espontánea. En este sentido creemos que la elección del chamamé fue acertada. Si bien los chicos aprendieron a "bailar" en pareja, a jugar enlazados con el cuerpo del otro, a seguir con los pasos la música del chamamé, hubiéramos deseado desarrollar con más profundidad algunas características básicas de la danza; por ejemplo, abordar a través de los desplazamientos el diseño de alguna figura espacial. Aunque

estuvo presente el entusiasmo, la alegría, el abrazo, todas características propias del chamamé.

El carácter festivo de la danza permitió también una participación entusiasta y espontánea en el momento de cierre de la propuesta y dio lugar a escuchar, observar, copiar y bailar sin preparación previa, ni ensayos, lo que favoreció el encuentro con todos los que participaron del evento.

En Música, como ya fuera señalado, fue posible reconocer el avance producido luego de las primeras exploraciones. Observamos cómo los chicos se sumaban con mayor decisión a las actividades individuales y conjuntas para la producción sonora: participaron en la formación de la orquesta asumiendo diferentes roles, tocando distintos instrumentos, y eligiendo diferentes momentos para intervenir. Incluso avanzaron en su capacidad de ser coordinados por un compañero y en la elección de los instrumentos, haciendo primar sus preferencias, sus gustos y también su habilidad para tocarlos. De igual modo la selección y la clasificación de los objetos necesarios, la confección de los "instrumentos", los modos de acción adecuados para producir los sonidos buscados, las diferentes combinaciones entre sí, el agregado de otros instrumentos no fabricados por ellos y, finalmente, la combinación última coordinada desde una dirección, fueron etapas de progresivo conocimiento y de sensibilización.

Esta progresiva sensibilización, sostenida desde la producción y la percepción, sembró el terreno para refinar la escucha. Las audiciones musicales, destinadas casi exclusivamente a la música del Litoral, fueron ganando interés y también adhesión, reticente en los primeros encuentros. A medida que los chicos se fueron familiarizando con las características de la danza, pusieron más entusiasmo en la audi-

ción de los temas musicales bailables. Entre los temas pendientes quedaría la música vocal del Litoral, que merece una exhaustiva selección destinada a los niños pequeños del Nivel Inicial.

Durante el proyecto, la intervención docente tendió a estimular a los chicos, observando significativamente sus respuestas, alentando con el gesto y la palabra, apoyando las búsquedas. En síntesis, acercándose corporalmente, ayudando a que los chicos pudieran resolver las diferentes propuestas, y lograran "desplegar" sus capacidades expresivas. A la vez, las diferentes actividades permitieron el trabajo en parejas, pequeños grupos, y en el grupo total.

En el desarrollo de la experiencia acercamos variadas propuestas, tal vez en exceso dado el escaso tiempo otorgado –además hubo que atender las sesiones especiales de filmación–. En el caso de Música, faltó tiempo para ahondar más aspectos del chamamé, por ejemplo, los instrumentos más habituales, o algunas diferencias de estilo entre unos más lentos y

otros más "movidos", e incluir un repertorio mayor de ejemplos musicales. En Expresión corporal consideramos ambicioso en el proyecto inicial que los niños lograran una improvisación que contara con un desarrollo. Muchas de las propuestas estuvieron más cerca del período exploratorio que de la creación de un mensaje.

El hecho de trazar un recorrido particular –y no único para abordar la música y la danza del Litoral– creó oportunidades de expresión a través de ambos lenguajes, y permitió que los chicos pudieran transitar por experiencias que desafiaron sus conocimientos anteriores abriéndoles las puertas de ingreso a una cultura más amplia, y a la vez crear un espacio de mayor adhesión a uno u otro lenguaje según los gustos y preferencias de los alumnos.

También, a modo de conclusión, consideramos que la elección de una danza popular permitió un vínculo muy importante con el grupo de padres, que se sintió partícipe y colaborador en el proyecto a través de una activa participación.

Entrevista

A OSCAR CARDOZO OCAMPO

ESTE MÚSICO Y ENTRAÑABLE AMIGO, ADMIRADO POR SU NOTABLE VALOR, CON UNA TRAYECTORIA ENCOMIABLE COMO COMPOSITOR, ARREGLADOR –ENTRE SUS NUMEROSOS TRABAJOS SON DE ESPECIAL RELIEVE SUS ARREGLOS EN LA OBRA PARA NIÑOS DE MARÍA ELENA WALSH– Y DIFUSOR DE LA MÚSICA DEL LITORAL ARGENTINO Y DEL PARAGUAY, SE CONSTITUYÓ EN UN REFERENTE OBLIGADO QUE ORIENTÓ MUCHAS DE LAS DECISIONES ADOPTADAS EN ESTE PROYECTO.

LA ENTREVISTA REALIZADA A COMIENZOS DEL AÑO 2001, PRECISAMENTE EL 15 DE MARZO, FUE MOTIVADORA E INSPIRADORA; NOS TRANSMITIÓ SU PASIÓN POR ESTA MÚSICA, POR SUS ORÍGENES, POR SU ADHESIÓN A ESTE REPERTORIO IDENTIFICADO CON SU INFANCIA Y CON TODA SU VIDA COMO MÚSICO PROFESIONAL.

ESTE AMOR, ESTE COMPROMISO Y ESTA FIDELIDAD CREATIVA PROVOCARON NUESTRA ADHESIÓN Y PROPICIARON NUESTRO DESEO DE ADENTRARNOS EN LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTA MÚSICA, EN SUS SECRETOS, EN AHONDAR NUESTROS CONOCIMIENTOS.

EL SIGUIENTE FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA REALIZADA –QUE DIO LUGAR A UNA LARGA, AMENA Y FRUCTÍFERA CHARLA– DESEA TRANSMITIR SU ESPÍRITU Y SUS APORTES, CON LA EMOCIÓN Y EL AGRADECIMIENTO CON QUE HOY LO RECORDAMOS. COMO MERECIDO HOMENAJE, LE DEDICAMOS ESTE TRABAJO.

— **¿QUÉ SIGNIFICA CHAMAMÉ?**

— Algo así nomás... es despectivo... el origen de la palabra chamamé es otro neologismo dentro del folclore paraguayo, muy popularizado en la zona sur de Paraguay y muy adentro en la provincia de Corrientes, en la Argentina. El creador de este rótulo es el cantor Samuel Aguayo, quien usó como nombre

genérico el vocablo *chamamí* aplicado así a un apodo a la música paraguaya. Por lo tanto, no se trata de un aporte nuevo de un género musical sino, simplemente, de un nombre espúreo; el chamamé puede ser un hijo de otras músicas, con otro nombre, un nombre nuevo, un neologismo. Es lo mismo, se nutre de ahí, viene de ahí directamente. De las pol-

cas... ya sean correntinas o paraguayas. Para el caso es lo mismo.

— **Y LAS POLCAS, A SU VEZ, ¿VIENEN DESDE EUROPA?**

— No, hay un tronco... pero ahí se va muy lejos el origen. Tienen mucha diferencia: la polca europea es binaria –muestra ejemplo con silbido y percusión– y en la polca paraguaya o correntina el bajo es en tres...

— **ES MÁS UN VALSECITO...**

— Se parece a un vals. Ahí viene la influencia española. Ahí España aporta... Porque el sur de España tiene mucha mezcla; pero para mí se pierde en la noche de los tiempos.

— **¿Y CÓMO NACE EL CHAMAMÉ?**

— ¿Cómo nace? Es muy interesante ver que cuando se habla de música del Litoral hay que hablar de región –como es el Litoral– y no de país. Hay muchas cosas interesantes: antes de la guerra, Chaco y Formosa pertenecían al Paraguay. Misiones, también. El norte de Corrientes, también. Formosa y Chaco fueron Territorios Nacionales no organizados como provincias.

Cuando yo era chico, en la época de la escuela, era Territorio Nacional de Formosa, Chaco y de Misiones. No eran provincias. Después se hicieron provincias. No así Corrientes que siempre fue... un país...

Entonces, los que empezaron a poblar, estos últimos años, y hablo de estos últimos sesenta años, a poblar intensamente Chaco y Formosa, son hijos de paraguayos o paraguayos. No ha pasado tanto tiempo como para que Formosa tenga una creación regional, definida e importante. Pero ya tiene su música que es similar a la paraguaya porque es la música de su papá y tienen todo el derecho del mundo a usarla (...) aunque ellos no hayan nacido en Paraguay. Por ejemplo, una anécdota: en el Festival de Cosquín ves las delegaciones provinciales y Formosa trae una fiesta –la Fiesta de la

Galopa– que es paraguaya. Abren con "Galopera" y lo primero que dicen para no decir "en un barrio de Asunción", dicen "en un barrio Cambacú". Entonces mi padre que era parte del jurado en Cosquín... se puso verde. Y dijo: "Pero no cambien, si dice 'en un barrio de Asunción'". Y le contestaron: "Bueno, pero si decimos 'Asunción' no podemos traer esto a Cosquín". Y mi viejo les contesta: "Y no lo traigas. Traé lo tuyo". Y el otro le replica: "Es que no tengo algo mío. Lo mío es esto. ¡Yo soy hijo de paraguayos! ¡Esto es lo que está en mi sangre! Mucho más que mi cédula", le dice.

— **¡QUÉ BUENA DEFENSA DE LO PROPIO...!**

— Periódicamente viajo a Formosa. Hay una orquesta juvenil en Formosa financiada por el Estado. Una orquesta juvenil, popular. Con acordeones y todo eso. Tocan chamamé, tocan polca... pero la mayoría de las cosas que tocan son de Paraguay porque sus papás tocaban esa música. Encima escuchan las radios de Paraguay que están enfrente. Entonces, es toda una región... no son países. Es la región guaranítica. Pero guaranítica mezclada con español y con blancos. Porque si vos decís guaranítica solamente, da la sensación de que es indígena. Como el caso de Misiones. Misiones trató de inventar la galopa misionera, para tener una música propia.

— **¿CÓMO ES LA GALOPA MISIONERA?**

— Se hizo hace cincuenta años, es una hermosísima polca, pero con un poco más de vuelo (...) con mucho éxito en Misiones. (...) de ahí, un éxito así, con un error en el nombre... crea toda una corriente (...) Y mi padre, en la letra de "galopera" cuenta la historia de la galopa, que se toca con tambor, trombón, bombo y platillos... ¡Es la típica banda española!

— **¿ES UN BAILE QUE TIENE CIERTOS ASPECTOS COREOGRÁFICOS?**

— Es un ritual de devoción, de agradecimiento... o un pedido de amor de las muchachas

con el cántaro, en homenaje al patrono que en el caso de Trinidad, que era el que eligió mi padre, "en un barrio de Asunción", era San Blas. Pero cada pueblo tiene su santo. Es una fiesta patronal. Entonces las chicas le piden la ayuda al Santo. Es una festividad pagano-religiosa. Pagano porque es un pedido de amor: conseguir novio o de salud. Las profesantes son las mujeres. El varón de repente se mete a bailar... y la torea un poquito, con su poncho... pero ella va con su cántaro... Esa fiesta de la galopa también estuvo en Corrientes, estoy seguro. Y se fue perdiendo.

— **¿Y EN OTROS LUGARES TAMBIÉN?**

— Esas banditas españolas, las bandas de los toros, las bandas de las fiestas patronales, estaban en Corrientes. También estaban en Mendoza, en Salta... estaban en todos lados... en la provincia de Buenos Aires (...). Aquí había corrida de toros, en el siglo pasado. Y había banditas que tocaban. Tocaban pasodobles, pero también tocaban música regional, rancheras...

— **VOLVAMOS AL CHAMAMÉ.**

— Si me preguntan por la palabra chamamé, recorro a los libros de mi viejo, Mauricio Cardozo Ocampo. En todo lo que tenemos dice que es oscuro y desconocido el origen de esa palabra y no en cuanto al significado. La primera vez que aparece... A Samuel Aguayo, en el año treinta, la RCA le pide: "¿por qué no cantás, no grabás también algunas cosas de la gente de Corrientes?". En los bailes, todo es muy cercano, iban todos juntos. Dice: "Bueno, hago polca". Le dicen: "No, ponele otro nombre". Para diferenciarla de la polca paraguaya. Aparentemente él le puso este nombre y que es casi despectivo: 'hecho a las corridas, a la ligera'. Casi despectivo... es despectivo directamente. Unos porteños se dan cuenta de que la música del Litoral –los chamamés– estaban identificados con la gente del servicio de las casas y con toda la clase social muy baja.

Entonces en los chamamés se cuenta: y bueno, doña Gerundia..., y la ristra de chorizo... era muy despectivo, muy jodón. Como el 'Rancho 'e la Cambicha' ... casi ordinario... por lo simple, por lo popular. Pero la música es buena... gustaba. Entonces hicieron con esa música, ese ritmo, un poco más lento, casi cercano a la guaraña, y lo cambiaron... En vez de contar las travesuras populares del chamamé, machista, empezaron a cantar la jangada, la luna, la cata-rata, el río, las estrellas, el remanso, el amor.

— **SE FUERON AL PAISAJE.**

— (...) Y con muy buena onda hicieron: 'la luna que es caprichosa', y hablaron de la jangada: 'río abajo voy trayendo mi jangada...'. Falú, Dávalos, nos ponían poéticos... Está Ramona Galarza, correntina divina, que empieza a cantar esto pero le saca la palabra chamamé, le empieza a poner litoraleña, que es de la región. Y ahí viene la gran bronca.

— **LA BRONCA DE QUIÉN.**

— De los chamameceros auténticos que decían: "me están usando mi música, pero le ponen otro nombre". La palabra "litoraleña" es en la música correntina el chamamé, pero le cambiaron la poesía; en vez de esa letra del conscripto, ña Gerundia, etc., dijeron: la música es muy buena, pero la letra es de servidumbre, de barrios bajos. Entonces vamos a hacer esa música, pero con poesía. Empezaron a hablar de la jangada, del río, de la selva, de la luna, de las cascadas, del jangadero, del atardecer en el Litoral. Una poesía muy linda...

— **Y QUIÉN ES EL POETA MÁXIMO DE ESTE TIPO DE...**

— El Cholo Aguirre es muy buen creador, hizo cosas muy bellas. Pero fue muy mal mirado por sus colegas tradicionales porque cambió la palabra original. Hizo un engendro, la litoraleña. Pero ¿ese es el ritmo nuestro!, ¿por qué le cambiás el nombre?, le decían. Porque el ritmo es nuestro, es el chamamé. Que está

un poco más modernizado (...) pero es un chamamé.

Ahora, en estos últimos años, por suerte, Teresa Parodi, Tarragó Ros, reivindican el chamamé y dicen chamamé aunque hagan poesía de mucho vuelo y universal, sin el pintoresquismo localista, necesariamente. También Ariel (Ramírez) reivindica el chamamé; Tarragó Ros, con esa cosa un poco seductora que tiene él, casi humorística, consigue que la muchachada baile el chamamé. Y hay grupos nuevos: el Trío Laurel... Amboé que también tocan chamamé. Para mi gusto, ya Amboé es un poco deformado. Un chamamé que es puro sapucay, puro grito. Por eso la gente también necesita hacer su catarsis y largarse, hacer palmas (...) un poco está bien.

— **Y TIENE PALMEOS, SALTOS, LA MANIFESTACIÓN CORPORAL... ¿QUÉ ES EL SAPUCAY? TAMBIÉN NOS INTERESA MUCHO ESTA CUESTIÓN DEL COMPARTIR Y DEL BAILAR JUNTOS. ¿DE DÓNDE VIENE LA NECESIDAD DE ESE GRITO?**

— Cualquier grito es sapucay. No es solo el grito como una reacción de entusiasmo que hace el correntino... no, todos los gritos se llaman sapucay. Es en guaraní.

— **Y ESTÁ INTEGRADO EN LA MÚSICA; DE ALGUNA MANERA ES CASI COMO LOS ¡HEY! DE LOS ESLAVOS.**

— Sí, y como los mexicanos también. Latinoamérica los usa mucho, el español también. Los mexicanos hacen ey, ey, ey, ey...

— **RESPECTO DEL BAILE EN PAREJAS Y EL CONTACTO FÍSICO CERCANO QUE NO TIENEN OTRAS DANZAS, CON EXCEPCIÓN DEL TANGO. ESA SENSUALIDAD, BAILAR AGARRADITOS...**

— Es cierto, ¿por qué en la zona del Litoral se baila agarrado? –porque se baila agarrado el chamamé– y ¿por qué en las otras provincias no? La verdad es que nunca me detuve a pensar, pero en el Litoral... ahí sí puede tener que ver, entonces, con la versión (...) europea de la

polca. Porque la polca también se baila agarrados de la cintura. O el vals, el vals europeo... El vals europeo que no es solamente el vals vienes porque hay muchos vales italianos, húngaros, austríacos...

— **EL CHOTIS TAMBIÉN SE BAILA AGARRADO.**

— Claro, entonces es el tipo de influencia que fue poblando el Litoral.

— **Y LAS MEJILLAS EN CONTACTO Y LAS COLITAS SEPARADAS...**

— Bueno, de dónde viene no sé, pero es muy particular de la región, no hay prácticamente en otro lado.

— **OSCAR, VOS PENSÁS QUE EL CHAMAMÉ COMO MANIFESTACIÓN TIENE ALGO QUE VER CON LA GEOGRAFÍA..., ¿TRASCIENDE EN LA MÚSICA, EN LA POESÍA, EL PAISAJE?**

— Sí, creo que tiene que ver con el llano. En Corrientes hay mucho llano. No mezclamos la selva misionera y el monte chaqueño ¿eh? Corrientes es llano. Para mí, es una música del llano. Música selvática no es. La gente no se mete, no vive en la selva, vive en su rancho que está en el llano o al pie de la montaña o en la montaña. Entonces la música del Litoral, correntina, yo la veo como música de planicie. Bueno, el río, siempre propone llano a su alrededor. No es el río Paraná que va por la selva. (...) Corrientes y Paraguay tienen ríos y hay a sus costados tierras chatas, como Chaco, como Corrientes. Es una música alegre, agradable...

— **HOY EN NUESTRO GRUPO SURGIÓ ESTE TEMA: SI DENTRO DE UN ESTILO MUSICAL, HAY CONDICIONANTES NATURALES.**

— La música del Litoral es una música simple. Digamos, se divierte más contando historias, que son los compuestos; los compuestos son relatos de acontecimientos, cosas que han pasado... largos, eso es muy de Latinoamérica.

Como los corridos mexicanos que son compuestos. Cuentan historias. Donde la

música pasa a tener un plano... no hace falta que sea muy elaborada su línea melódica y de la armonía ni hablar: es tono y dominante, totalmente utilitario.

— **O SEA, MÚSICA AL SERVICIO DEL TEXTO.**

— Exacto. Hay otro tipo de chamamé que son los chamamés instrumentales... yo ahora me acuerdo de 'La calandria', por ejemplo. Es un chamamé fantástico. Es tono, dominante, pero tiene una onda... Hay otra que se llama 'La Borracha'. Es una música muy simple, digamos, les diría que no es pretenciosa la música del Litoral. No pretende seducir a nadie, creo que el músico quiere, primero, seducirse a sí mismo. Quiere disfrutar de lo que está haciendo.

— **¿Y ACERCA DEL TEMA DE LA PROYECCIÓN...? LOS HERMANOS FLORES, POR EJEMPLO.**

— Bueno, ese es un tipo de proyección, de fusión que si se hace con cuidado es muy válida. Pero es muy delicado el tema. El tema de la proyección... Los puentes son los elementos que relacionan lo tradicional con la búsqueda de la evolución. Tienen que estar claros, sino... si se corta ese puente, es buscar la evolución por la evolución en sí. Hay que ser muy riguroso con eso. Muy riguroso. Pero, para eso, hay que conocer mucho el original, porque si no nace un puente endeble que se corta, se cae. Eso es la proyección.

— **EL TEXTO TIENE UN ROL Y UNA FUNCIÓN IMPORTANTÍSIMA.**

— Sí, en el compuesto del chamamé sí, porque está contando cosas. La música se repite. Puede estar veinte estrofas cambiando, matizando alguna vez, haciendo una especie de puente... pero...

— **AL ESTILO DE LAS COPLAS...**

— Exacto, al estilo de las coplas... La diferencia con la copla es que la copla se redondea en sí misma. Al cuarto verso ya está redondeada.

Ya hizo el planteo, el desarrollo y cerró la idea. La música del Litoral no (...) sigue, cuenta cosas.

Y la moraleja la ponen al final del cuento. La leyenda del Caram es la famosa leyenda del campesino que va a buscar un remedio para la madre y se queda bailando, se encuentra con una fiesta en el camino, se pone a bailar... entonces la gente le dice 'che, pero tu mamá'. Se entera que se murió su mamá. 'Hay tiempo para llorar', dice. Esa famosa leyenda del Caram, que debe estar en las mitologías de muchos pueblos, es un compuesto, es una canción larguísima y la reflexión llega al final.

— **EN ESA LEYENDA, EL TEMA ES EL BAILE.**

— Claro.

— **¿QUÉ AUTORES TE GUSTAN MUCHO?**

— Tránsito Cocomarola, Isaco Abitbol... hay muy buenos autores.

— **¿TIENEN GRABACIONES?**

— Sí y hay también de Ernesto Montiel, Mario Millán Medina, y está Osvaldo Sosa Cordero... ese era fantástico.

Nos estamos concentrando mucho en Corrientes. Los entrerrianos tienen a Linares Cardozo, Víctor Velázquez. Pero los entrerrianos se han apoyado mucho en la cultura del río Uruguay.

— **¿Y CANTANTES?**

— A destacar, de los correntinos, Roberto Galarza, Ramona Galarza, se me ocurre que es la más famosa. Y canta muy bien.

— **¿Y TERESA PARODI?**

— También... es muy buena autora de textos costumbristas, o cosas de amor y de melodías. Es muy sensible.

— **ACTUALMENTE HAY MÁS MUJERES QUE HOMBRES QUE CANTAN.**

— ¿Como cantantes? Es más o menos parecido a las orquestas de tango de antes, que el cantante no era importante. Después aparecieron los cantantes. Entre los correntinos se dan todas orquestas con un cantor. Eran dúos que cantaban.

— **¿Y DE OTROS ESTILOS?**

— Está la valseada (...), muy interesante. Está el rasguido doble, también, que es muy interesante. Un rasguido doble muy famoso es 'El rancho e' la Cambicha' (lo ejemplifica, con el ritmo y lo canta).

— **¿QUIÉN HACE ESE RITMO... LA GUITARRA?**

— Los bandoneones también. Pero generalmente en el grupo, lo hace la guitarra (ejemplifica). No es que venga de Brasil, está emparentado. El rasguido doble es lindo y el valseado también... El compuesto tiene el ritmo del chamamé. Compuesto no es un ritmo, es un tipo de canción, que cuenta historias.

— **OSCAR... CUANDO ERAS CHIQUITO, CUANDO IBAS CON TU PAPÁ, TU MAMÁ, TUS HERMANOS QUE HACÍAN ESTAS RECORRIDAS, ¿TOCABAS ALGO EN EL ACORDEÓN?**

— Sí, tocaba en la gira, pero no había pianos en los pueblos. Tocaba ... siempre había acordeón.

— **¿QUÉ TIPO DE MODELO ERA?**

— El que usan los correntinos es el de la botonera. No el acordeón a piano.

— **HAY UN GRUPO DE GENTE DE ALGÚN LUGAR DE ESTE PAÍS, PERO VIVEN LEJOS DEL LITORAL, NO HAN ESCUCHADO NUNCA NADA... NO TIENEN CONTACTO, NO EXISTE ESTA MÚSICA PARA ELLOS. ¿VOS, QUÉ HARÍAS? LOS QUERÉS CONQUISTAR CON TU MÚSICA, QUE SE INTERESEN. SUPONGAMOS QUE ES GENTE QUE LE GUSTA LA MÚSICA, QUE SON MELÓMANOS. NO SON INDIFERENTES. PERO VOS QUERÉS INTERESARLOS EN LA MÚSICA DE ESTA REGIÓN MUSICAL. ¿QUÉ HARÍAS?**

— Si me van a escuchar, me siento y toco chamamé y listo (...). Es así de simple. Tengo la opción o la posibilidad de seducir, no quiere decir que seduzca. Tiro para el que me escuche y tiro para seducir. Y que la gente se meta.

— **QUE LA GENTE ESCUCHE LA MÚSICA Y QUE TAMBIÉN ESCUCHEN ALGUNA ANÉCDOTA DEL LUGAR O ALGO RELACIONADO...**

— Yo empezaría por tocar. La música atractiva es simple. Hoy, es atractiva por su simpleza. Porque estamos viviendo un momento de música muy complicada, casi inasible o de un primitivismo agresivo.

— **EXACTO. Y ÉSTA ES APACIBLE.**

— Esta es de un primitivismo cariñoso, delicado, sutil.

— **POÉTICO DECÍAS ANTES.**

— Noble. Primitivo, simple, sin pretensiones pero de gran nobleza y profundo. Como una flor silvestre. La flor silvestre es así.

El chamamé¹⁴

En sus orígenes, en la provincia argentina de Corrientes, el *chamamé* fue una danza rural de pareja, pero su expansión –por toda la zona mesopotámica primero, y por el resto del país luego– se produjo también como un género vocal-instrumental. Es una de las pocas danzas populares argentinas que se baila en la actualidad de manera masiva en todo el país y que nunca ha perdido vigencia.

Algunas referencias dan cuenta de la utilización del término *chamamé* en el siglo pasado. Sin embargo, hay consenso en aceptar que aparece por primera vez denominado como tal en 1931.¹⁵ Pero más allá de las disquisiciones sobre el nombre, el género ya se había conformado bastante tiempo antes y era conocido entre sus cultores como *litoraleña*, *canción correntina* o *polka correntina* –aunque existen algunas diferencias de opinión respecto de este último nombre–, diferente y similar en distintos aspectos a la "*polka paraguaya*".

Su conformación musical se ubica hacia 1870, cuando el acordeón de dos hileras de "cantos" y 8 bajos –conocido popularmente como "verdulera"– llegó a Corrientes de la mano de los inmigrantes europeos. Así, y en combinación con la voz humana, el bandoneón

–haciendo un juego contrapuntístico y aportando las influencias del tango–, el contrabajo y las guitarras¹⁶ –jugando el papel de verdaderas sonajas que de manera obstinada sostienen el ritmo y la base armónica– terminaron por definir el "sonido" de esta música argentina.

En cuanto a su estructura rítmica, el chamamé hace percibir un 3 contra 2, producto de la superposición del 3/4 de la base al 6/8 de la línea melódica; característica que, por otra parte, comparte con muchos otros géneros del folclore argentino. Y no así con los también litoraleños *rasguido doble* y *chamarrita*, o con los rioplatenses *tango* y *milonga*, que se marcan claramente en dos o en cuatro tiempos.

Uno de sus aspectos salientes es su carácter lúdico, que da un amplio espacio para las variaciones rítmicas y melódicas de acuerdo con las habilidades de los intérpretes. Existen además distintos tipos de *chamamé*, que reflejan a su vez diversos estados emocionales o circunstanciales de sus cultores. Así, podemos diferenciar, por ejemplo, el chamamé *maceta* –de pulso y ritmo más vivos y habitual en los grupos que tocan en festivales y bailes– del chamamé *caté* ("elegante" en lengua guaraní).

¹⁴ Este apartado fue elaborado a partir de: Ricardo Salton, marzo de 1997, en el disco Rudi y Nini Flores, *Por cielos lejanos*, chamamé, sello Epsa music.

¹⁵ En una de las caras de un disco de 78 rpm. Del cantor paraguayo Samuel Aguayo, grabado y editado en Buenos Aires, se incluye el tema "Corrientes Paty" ("La flor de Corrientes") de los argentinos Francisco Pracánico y Novillo Quiroga, con el agregado de "chamamé correntino".

¹⁶ La guitarra es conocida en la región con el nombre de *mbaraká*, que en lengua guaraní significa "sonajera".

Por tratarse de una expresión regionalista, no es extraña la inclusión de recitados en introducciones e intermedios, y/o de textos cantados, que exaltan los valores locales. Asimismo, por transmitirse en buena medida por tradición oral, es muy común que los grupos estén conformados por integrantes de una misma familia.

Durante mucho tiempo, y debido seguramente a sus orígenes populares, el chamamé fue objeto de rechazo –y aun de desprecio– por los sectores "ilustrados" de las grandes ciudades argentinas, que la consideraban una música "menor". Así, y lamentablemente, esos sectores se perdieron la posibilidad de descubrir oportunamente las genialidades

compositivas e interpretativas de artistas como Tránsito Cocomarola, Ernesto Montiel, Eustaquio Miño, Isaco Abitbol, Tarragó Ross o Damasio Esquivel. Estos grandes músicos delinearon sus estilos particulares y encontraron en el terreno instrumental un aire renovador en la excelente labor del acordeonista Raúl Barboza, camino que también transitan actualmente los hermanos Rudi y Nini Flores. Esa renovación en los aspectos textuales, rítmicos, formales, tímbricos, armónicos y melódicos, que llegó de la mano de estos y otros artistas, permitió el acercamiento de nuevos públicos a esta música y terminó convirtiéndola en un género de expansión nacional y aun internacional.

LOS INSTRUMENTOS DEL CHAMAMÉ¹⁷

Guitarra

Es el único instrumento usado por el *folk* que puede llamarse nacional a raíz de haberse tocado tradicionalmente en todas las regiones de antiguo poblamiento del país, con la única excepción de las serranías más occidentales y la Puna. Los músicos solían y suelen comprarla en casas de comercio, pero todavía hay *luthiers* lugareños que la hacen. Con ella se acompañan las canciones criollas –vidalas, tristes, estilos, tonadas, milongas, cifras– y el canto de las melodías de los bailes tradicionales, generalmente mediante rasgueos. Es instrumento europeo, pero sus diversas afinaciones, las técnicas de ejecución y lo que se canta o toca con ella son locales. En el N.O. funciona como base armónica de las melodías a cargo de los instrumentos propios de cada zona: violín en Santiago del Estero y S.E. de Salta, y bandoneón en el Valle de Lerma. En Corrientes y Chaco acompaña al acordeón y/o acordeón a piano, y en Misiones y Formosa, al arpa.

¹⁷ I. Ruiz, R. Pérez Bugallo y H.L. Goyena, *Instrumentos musicales etnográficos y folklóricos de la Argentina*, Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega, Buenos Aires, 1993, libro y disco compacto.

Acordeón

("Cordeona", "acordeona" en la campaña correntina.) El sonido es producido a través del aire impulsado mecánicamente por un fuelle. Además posee botones que permiten accionar sólo las lengüetas necesarias para cada acorde, que es distinto según se abra o cierre el fuelle. Los primeros se introdujeron probablemente a fines del siglo pasado, desde Alemania. Su gran difusión en Corrientes desalojó virtualmente al arpa, modificando con su estilo de ejecución la polca paraguaya, de lo que resultó el *chamamé*. El acordeón antiguo de ocho bajos es llamado "verdulerá" en el área pampeana y tiene amplia vigencia para ejecutar *rancheras*, *valse*, *polcas* y más raramente *mazurcas* y *pasodobles*. En el Centro y Norte del país, participa junto al bombo en los bailes campesinos, con un repertorio de gatos, chacareras, escondidos, etcétera.

Bibliografía

AKOSCHKY, Judith, *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1988.

ARETZ, Isabel, *El folklore musical argentino*, Buenos Aires, Editorial Ricordi, 1952.

G.C.B.A. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño curricular para la Educación Inicial*, 2000.

MALAJOVICH, Ana (comp.), *Recorridos didácticos*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

RUIZ, I., R. PÉREZ BUGALLO y H.L. GOYENA, *Instrumentos musicales etnográficos y folklóricos de la Argentina*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega, 1993, libro y disco compacto.

VEGA, Carlos, *Panorama sonoro de la música popular argentina*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega, 1998, libro y dos discos compactos.

ARTÍCULOS

ARETZ, Isabel, "El universo de la música de tradición oral", en *Revista de Investigaciones Folclóricas*, Buenos Aires, 1998, volumen 13.

CERRUTI, Raúl Oscar, "El chamamé, Elementos para su estudio integral", en *Cuadernos de Cultura Popular*, Subsecretaría de Cultura y Educación de la Provincia de Chaco, 1986.

ODDONETTO-MALDONADO, "Compilación de datos histórico - geográficos de danzas argentinas y regionales de la provincia de Misiones", Misiones, 1993.

VALLEJOS, Sonia Pinto, "Un acercamiento entre cultura folklórica y educación", en *Revista de Investigaciones Folclóricas*, Buenos Aires, 1998, volumen 13.

Discografía utilizada

AKOSCHKY, Judith, *Cuadros sonoros*, Sello Tarka.

DOMÍNGUEZ, Juanjo y Raúl BARBOZA, *Pájaro Chogüí*, Sello Epsa.

MERLO, Monchito, *Jagüel del monte*, Sello PolyGram.

RUDI y Nini FLORES, *Por cielos lejanos*, Sello Epsa.

SPASIUK, Chango, *15 grandes éxitos*, Sello M y M.

VARIOS AUTORES, *El Litoral y su música*, Sello M y M.