

Anàlisi i validació d'una
proposta didàctica d'educació
musical per a nens de cinc anys

Tesi doctoral

Teresa Malagarriga Rovira

Anàlisi i validació d'una
proposta didàctica d'educació
musical per a nens de cinc anys

Tesi doctoral

Teresa Malagarriga Rovira

Anàlisi i validació d'una
proposta didàctica d'educació
musical per a nens de cinc anys

Tesi doctoral

Teresa Malagarriga Rovira

Anàlisi i validació d'una
proposta didàctica d'educació
musical per a nens de cinc anys

Tesi doctoral

Teresa Malagarriga Rovira

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia aplicada

Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys

Tesi doctoral dirigida pels doctors
Joaquín Gairín Sallán i Isabel Gómez Alemany

Teresa Malagarriga Rovira

Abril de 2002

AGRAÏMENTS

A l'acabar aquesta tesi se'm fan presents molts moments del meu recorregut professional ric en experiències compartides amb els mestres, els nens, les famílies, els companys del Departament de Didàctica de la Música i molts altres professionals i amics amb els quals hem volgut que la música fos present en la vida dels més menuts des del moment del néixer.

Aquest treball, i encara més el procés que n'ha fet possible la seva realització, ha posat de manifest el valor de compartir amb altres professionals i amics una trajectòria que té com a protagonistes constants els infants més petits. Les seves vides, expressions, actituds, desitjos i interrogants encomanen vitalitat i estimulen el desig de donar un ample espai al seu creixement individual i col·lectiu. La música hi aporta una comunicació que depassa les barreres de la diversitat alhora que l'expressa i l'enriqueix.

He d'agrair als nens tot el que he après d'ells i la seva gran i constant aportació –sempre nova i diferent– a la vida dels adults que comparteixen amb ells el fet de descobrir i aprendre.

Vull expressar el meu reconeixement als mestres que fan possible la realització pràctica de l'activitat amb els nens a les escoles. Sense ells aquesta tesi no hauria estat possible.

Agraeixo molt especialment la inestimable col·laboració de tots els components del grup de treball: les especialistes de música Imma Amorós i Jordina Oriols, que des de la seva perspectiva de mestres de música van implicar-se en l'experiència aportant-hi una àmplia dimensió musical; les mestres tutores d'infantil Trini Cabrerizo, Montserrat Brasó i Montserrat Estival, que van fer possible a les seves aules que els nens visquessin intensament la música en molts moments del dia, i a la mestra Mercè Parés, l'observadora del seminari, que amb constància i rigor va transcriure la documentació.

Igualment expresso el meu agraïment a les escoles on es va dur a terme el treball de camp: C.P. Bellaterra de Cerdanyola del Vallès i C.P. Francesc Aldea de Terrassa. Totes dues

van donar un suport incondicional a l'aplicació de la proposta, posant tots els mitjans al seu abast per facilitar els enregistraments que havien de permetre dur a terme l'anàlisi.

Han sigut importants totes les experiències realitzades a les llars d'infants que han permès comprovar fins a quin punt la música ha d'ocupar un lloc en els primers anys de vida. Vull citar especialment l'escola Gespa de Cerdanyola del Vallés i les escoles Cadí i La Mar de Barcelona.

Per a la realització d'aquesta recerca he tingut sempre l'ajut i el suport dels directors de tesi: Dra. Isabel Gómez i Dr. Joaquín Gairín. M'han ajudat a dissenyar i realitzar l'estudi i a trobar maneres d'organitzar la informació. M'han dedicat tot el temps necessari aportant criteris de rigor que han facilitat l'anàlisi i la realització de la recerca.

També m'han sigut de gran utilitat els criteris del compositor Enric Ferrer sobre els paràmetres en que es desenvolupa la música contemporània.

No puc imaginar la meua trajectòria professional al marge dels meus companys del Departament de Didàctica de la Música de la universitat.

Amb les companyes i amigues Dres. Assumpta Valls i Mercè Vilar, he pogut parlar i reflexionar en tot moment sobre aspectes diversos compartint inquietuds, interrogants, dubtes i encerts. Els seus criteris sobre la didàctica de la música i les seves recents experiències en la realització de les seves tesis m'han fet el camí més fàcil i han orientat molt oportunament alguns moments del treball.

El professor Joan Casals ha estat un referent constant per al planteig dels aspectes musicals. De ben segur que les seves aportacions seran importants per a la continuació del treball i per donar resposta a alguns interrogants que planteja aquesta tesi.

El Dr. Pere Godall i el professor Quim Miranda m'han donat ànims en tot moment, com ho fan els bons amics, alhora que m'han donat ajuts molt imprescindibles en qüestions informàtiques.

He d'agrair a la professora Núria Llubes, especialista de música, la tasca que ha fet en la preparació de les partitures ampliades de les cançons i la seva valuosa aportació d'idees i criteris.

Amb les professores Margarida Barbal, Teresa Feliu i Elvira Querol he pogut compartir lectures, valorar experiències i contrastar opinions i amb la professora Cecília Gasull hem intercanviat estats d'ànim i moments d'il·lusió i de crisi que ens han permès restablir la moral i continuar el camí.

També vull citar altres professionals que han marcat la meva trajectòria més propera i la més llunyana. A la Montserrat Busqué a qui dec l'inici de la meva especialització a l'etapa d'educació infantil. A la Montserrat Martorell de qui he après tantes coses de sentit comú i de comunicació corporal i verbal que són bàsiques per al treball amb infants d'edats menudes. A la Teresa Giménez que va ser una de les meves primeres mestres quan em vaig iniciar en el camp de l'ensenyament de la música i a la Pilar Figueres amb qui he compartit molts anys de docència universitària.

També he d'expressar la meva consideració a les institucions universitàries que han donat un ajut remarcable al Departament a fi de poder iniciar el desenvolupament de la recerca i a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona pel suport que dona al grup de treball sobre la didàctica de la música a l'etapa d'educació infantil.

En aquest moment recordo amb un gran afecte els meus pares que van donar-nos una formació que ens ha permès actuar en uns contextos culturals diferents als de la nostra infància.

Finalment vull agrair sincerament a la meva família (al Jordi, a l'Anna, al Roger, al Xavi i a la Rebeca) el seu suport incondicional, la capacitat de fer les coses fàcils, el posar il·lusió en el meu projecte professional, que en aquests últims temps ha esdevingut gairebé col·lectiu! L'estímul moral i el seu ajut final en qüestions informàtiques han fet possible que el tancament d'aquesta tesi es pogués fer amb una bona dosi d'optimisme i bon humor.

A tots, moltes gràcies.

Sumari

Agraïments.....	3
Introducció.....	9
Llegenda i abreviatures.....	15
I. La música i l'etapa d'educació infantil	
1. Aspectes de la música rellevants per a l'educació infantil.....	19
2. L'educació musical a l'etapa d'educació infantil. Idees fonamentals i situació de les recerques.....	29
II. El currículum d'educació musical i la proposta didàctica	
3. La concreció d'un currículum.....	61
4. La proposta didàctica per a una classe de nens de cinc anys.....	93
III. Plantejament, disseny i desenvolupament de la recerca	
5. L'objecte d'investigació.....	119
IV. Anàlisi de l'aplicació de la proposta didàctica	
6. Anàlisi de l'experimentació de la proposta didàctica i del procés de producció musical	147
7. Anàlisi del procés de produccions en relació amb les obres musicals.....	149
8. Anàlisi del procés de produccions en relació amb les cançons	193
9. Anàlisi del procés de realització de les produccions lliures.....	241
V. L'opinió dels participants. Anàlisi conjunta	
10. Anàlisi de la mestra tutora i de l'especialista de música.....	299
VI. Conclusions generals	
11. Conclusions i altres consideracions.....	319
VII. Bibliografia	341
VIII. Annexos.....	353
Índex general.....	447
Índex d'annexos.....	455

Índex de quadres.....457

INTRODUCCIÓ

Aquesta recerca s'emmarca en l'inici de l'educació musical dels infants. A partir de diverses experiències dutes a terme en l'etapa d'educació infantil es fa una proposta didàctica per als alumnes més grans d'aquesta etapa. L'aplicació de la proposta i l'anàlisi dels resultats han de confirmar alguns dels aspectes que conformaran el marc teòric del treball.

La realització d'aquesta recerca pretén aportar elements per millorar la forma d'iniciar els infants en la música. Les capacitats que els humans posen de manifest en l'inici de la vida són una motivació i un repte que els educadors no podem obviar. Cal facilitar el camí més directe possible per al qual tots els individus puguin gaudir de la música des del moment de néixer i, d'una forma progressiva, anar desenvolupant les habilitats i les estratègies que els han de permetre estar-hi actius.

La recerca està immersa dins les inquietuds i característiques dels estudis que en aquests moments són motiu d'interès i preocupació. El marc s'ha de situar bàsicament en dos camps: La música i la seva projecció educativa i les característiques pròpies de l'educació infantil. A continuació s'exposen els aspectes rellevants de tots dos camps.

La música i la seva projecció educativa

- ♦ En el segle xx i en el marc dels moviments de renovació pedagògica que es viu en aquells moments a Europa, sorgeixen un grup de pedagogs que amb les seves aportacions senten unes bases que esdevenen veritablement significatives per a l'educació musical (Kodály, Martenot, Willems, Orff, Dalcroze). Les seves aportacions han estat imprescindibles per consolidar uns principis que han esdevingut universals: importància de la cançó, necessitat de partir del treball corporal, conveniència d'iniciar l'educació musical des de la primera infància. L'obra d'aquests pedagogs representa una referència sòlida i indispensable per a qualsevol proposta d'educació musical.

- ♦ La música contemporània ha aportat nous elements que fan prendre consciència de la importància del so com a tal. Ens ha situat en un context de renovació de les estructures del llenguatge musical, de les formes de composició i de la seva representació gràfica. Els estils musicals avantguardistes dels anys 50 i 60, les dificultats de la *música nova* han provocat molts interrogants en el món de l'ensenyament musical, que han animat els professors a explorar noves possibilitats; possibilitats que en part vénen directament del món de la composició (Paynter 1999: 6).
- ♦ Els mitjans de comunicació, que ens permeten tenir un coneixement cada vegada més ampli de les diferents cultures, ens situa la música com un element bàsic d'expressió i de comunicació en cadascuna i alhora, ens fa conèixer la gran varietat de formes i estructures que la fan diferent en cada ambient així com la varietat de funcions que exerceix en els diferents àmbits en què es desenvolupa. Aquesta amplitud de mires ens situa enfront de la música com un llenguatge obert a la creativitat i a l'expressió de tots els grups humans sigui quina sigui la seva realitat.
- ♦ Les noves tendències en el camp de l'educació musical (Delalande, Paynter, Schafer) incorporen elements que faciliten el treball de la *nova música*: la incorporació del treball sonor, la seva manipulació i creació, les noves representacions gràfiques són alguns dels aspectes entorn dels quals s'està avançant, creant camins complementaris que d'una banda reafirmen alguns dels principis de les metodologies de principi de segle que s'han citat abans i, de l'altra, fan noves propostes que permeten incorporar aspectes que s'ajusten a la realitat d'aquest moment.

L'educació infantil

- ♦ Les recerques dutes a terme sobre els inicis de la vida humana han permès descobrir fins a quin punt els homes i les dones naixen amb una predisposició cap a la producció de sons i com està de despert el seu sentit auditiu. Així mateix, la consciència que el medi a partir d'un intercanvi comunicatiu amb l'infant, pot desenvolupar la musicalitat confirma el criteri de treballar la música des del mateix moment del naixement. No és pas un criteri nou, però sí que cada vegada es tenen més coneixements sobre el funcionament de la conducta dels nens en els primers anys de vida i de les estratègies que faciliten el seu desenvolupament.

- ♦ El reconeixement a la LOGSE de l'etapa 0-3 com a etapa educativa, ha creat en relació amb aquest cicle unes estructures espacials i socials que fan possible iniciar la formació musical dels infants i avaluar els mètodes i les estratègies que s'hi apliquen. L'escolarització dels nens des de la primera infància atesa pels professionals de l'ensenyament representa un veritable repte en el qual ja s'està treballant.
- ♦ La creació de la figura de l'especialista de música i la seva incorporació a l'escola. Les escoles de primària acullen als nens de 3 a 12 anys i encara que la llei estipula que la dedicació d'aquest especialista ha de ser a primària, les aules d'infantil poden rebre un important suport en quan a l'educació musical dels nens. L'ajut que el mestre especialista pot donar als mestres tutors d'infantil ens permet programar un treball musical que inclogui aprenentatges que necessiten ser orientats i seguits per adults amb coneixements musicals.

Un altre factor paral·lel als que s'acaben de descriure, que explica la motivació de la recerca, sorgeix dels anys que he dedicat a la formació inicial i permanent de mestres d'educació infantil i al contacte que això ha suposat amb les escoles. Al llarg d'aquest període hem pogut experimentar, contrastar i analitzar els elements que intervenen en el procés d'ensenyament–aprenentatge de la música a l'etapa d'educació infantil. Aquest contacte amb els mestres ha permès impulsar un treball entorn a la redefinició de les característiques i els principis que regeixen l'educació musical en aquestes edats i, com a conseqüència, s'han pogut identificar mancances tant en continguts com en metodologia de treball. Aquesta constatació ha estat acompanyada de petites experiències dutes a terme a diferents escoles en les quals s'han aplicat propostes concretes que ens han corroborat l'aplicabilitat i la necessitat d'incorporar nous elements en l'enfocament de la música a l'etapa d'educació infantil

A continuació s'exposen breument els aspectes en els quals cal incidir especialment i que són els que es constitueixen en el punt de partida de la recerca que es planteja.

- 1 – Incorporar el treball sonor com un element bàsic per al desenvolupament musical del nen. Aquest és un tema especialment important en aquesta etapa en la qual els sons captiven l'atenció dels nens i representen un referent important per establir la comunicació amb l'entorn.
- 2 – Afavorir el desenvolupament de la creativitat dels nens i dels educadors de forma que tots esdevinguin actius en la construcció de la pròpia música.

Massa vegades es dona per fet que la música és un llenguatge ja construït, que s'escolta –i fins i tot s'interpreta- sense considerar que ofereix la possibilitat d'expressar les pròpies iniciatives.

- 3 – Iniciar els nens de 4 i 5 anys a la grafia de la música alhora que s'inicien en la del llenguatge verbal. La motivació que manifesten per les grafies que expressen les paraules i els nombres hauria d'estendre's també a la representació gràfica dels sons que escolten i als que ells mateixos produeixen.
- 4 – Proposar una forma de treball que afavoreixi que els nens descobreixin la música en un ambient lúdic i comunicatiu. La funció prioritària de l'educador ha de ser atendre, estimular, orientar, motivar, organitzar, ajudar i compartir amb els nens el plaer d'aprendre i d'avançar en les formes de fer música que permeten l'expressió i l'aprenentatge.

Àmbits d'aquesta recerca

La recerca que es presenta es concreta en una programació per a nens de cinc anys que s'aplica en dues escoles. Després es fa l'anàlisi de l'aplicació de la proposta didàctica posant especial atenció en un dels aspectes més innovadors de la proposta: les produccions musicals de nens i educadores.

Es pretén:

- ♦ Identificar les produccions–creacions musicals d'educadores i nens sorgides al llarg del curs
- ♦ Detectar què les fa possibles
- ♦ Demostrar que al llarg del procés aquestes produccions permeten l'aprenentatge i l'avenç en el domini dels elements que constitueixen la música.

Fases de la recerca

L'ELABORACIÓ DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA: calia que la idea que es tenia sobre com hauria de fer-se la formació musical dels nens d'aquesta edat, s'explicités. El màxim interès era aconseguir que l'enfocament provoqués una aplicació que constituís una veritable experiència d'interacció en la que nens i educadors esdevinguessin creatius i que fos aquesta creativitat un dels elements que afavorís un avenç en l'aprenentatge. La proposta va ser contrastada amb d'altres experts en educació musical a l'escola

L'APLICACIÓ A L'ESCOLA COMPARTINT EL PROCÉS I EL DESENVOLUPAMENT AMB ELS MESTRES: un cop realitzada la proposta calia dur-la a terme a l'escola d'una forma que permetés seguir-ne el desenvolupament. El treball conjunt amb els mestres es feia imprescindible tant per a poder anar explicitant les característiques de la programació com per fer-ne un seguiment i una constant adaptació a la realitat i a les respostes i necessitats dels nens del grup classe. Es per això que es va constituir un grup de treball format per tots els implicats en l'aplicació, en el qual a partir de diferents instruments es seguia l'activitat que es duia a terme a les aules alhora que se n'anava marcant l'enfocament que li donava continuïtat.

LA CREACIÓ D'INSTRUMENTS PER A LA RECERCA: la validació de la proposta requeria una anàlisi posterior per la qual calia tenir en compte tant l'activitat a l'aula com les intencions i els propòsits dels educadors que n'anaven marcant l'enfocament. Amb aquest objectiu es van crear formes de seguir tant l'experiència a l'aula com l'activitat del grup de treball. Els dos elements eren imprescindibles per facilitar l'anàlisi del procés i dels resultats en relació als objectius que en cada moment es plantejaven els educadors.

L'ANÀLISI DE L'APLICACIÓ DE LA PROPOSTA A L'AULA: fer l'anàlisi ha estat d'una gran complexitat. No s'ha volgut renunciar a observar tota l'experiència i la seva evolució, ja que només a partir de la globalitat es pot valorar la validesa de la proposta. D'altra banda el coneixement del context ha permès focalitzar l'atenció en les creacions de nens i educadores de manera significativa. L'anàlisi concreta d'aquestes produccions personals i d'equip permet veure el valor de la creació en l'aprenentatge de l'educació musical com també el paper de la interacció que es va desenvolupant, les formes d'intervenció, les influències mútues, etc. L'anàlisi de les produccions mostren l'avenç en l'aprenentatge.

L'ELABORACIÓ DE LES CONDICIONS: les conclusions que sorgeixen d'aquesta recerca estan formades per afirmacions i preguntes i per la concreció d'àmbits en els quals caldria reflexionar i aprofundir. Aquestes conclusions aporten nous matisos que poden modificar aspectes de la formació musical dels nens i representen un estímul per seguir avançant en la formulació o aplicació de propostes que considerin la creació musical com a una eina bàsica per l'aprenentatge de la música.

La bibliografia consultada ha permès comprendre que la línia de treball iniciada i els objectius plantejats per l'educació musical dels nens de cinc anys, estan en la línia de les grans directrius que en aquests moments es plantegen diferents comunitats pel que fa a l'inici de la formació musical dels nens. El contrast proporcionat pels experts a moments successius del treball, n'ha permès una avaluació constant alhora que ha facilitat la identificació dels trets definatoris i específics del seu plantejament.

Estructura del treball

En aquest treball s'exposa, en set capítols, la concepció i desenvolupament de la recerca, les anàlisis i les conclusions que se'n deriven.

En el primer capítol es defineix el marc teòric. Un marc teòric format per l'aportació que diferents recerques han fet sobre l'inici de la conducta musical en els infants i la progressió en els aprenentatges; és dedica una especial atenció al tema de la creativitat. També s'exposa la idea i el concepte que l'autora d'aquesta tesi té sobre l'ensenyament de la música a l'etapa d'educació infantil.

El segon capítol s'inicia amb l'anàlisi del currículum que proposa el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1998) per la formació musical dels nens de l'etapa d'educació infantil i s'expliciten els aspectes que hi són insuficientment recollits: És continua presentant el currículum considerat oportú per aquesta etapa i es defensa una forma d'organitzar-ne els continguts. Finalment es concreta la proposta didàctica especialment elaborada per a ser experimentada en una classe de nens de cinc anys.

En el tercer es concreten els objectius de la recerca i s'exposa la metodologia i els contextos en que es desenvolupa. També se citen els instruments que es creen per a l'anàlisi i se n'expliciten els primers nivells.

El quart capítol conté totes les anàlisis de l'experiència. Es divideix en tres apartats que alhora representen blocs d'activitats relacionades amb les obres dels compositors, amb les cançons i amb les produccions—creacions lliures. En cadascun d'aquests apartats s'identifiquen les produccions de nens i educadores sorgides al llarg del curs, es detecta que les fa possibles i es mostra la incidència que tenen en l'aprenentatge.

En el capítol cinquè s'exposa la valoració de les mestres que participen en la recerca, i es fa una anàlisi conjunta.

El capítol sisè recull les conclusions i les propostes de millora, alhora que es proposen altres recerques que seria important dur a terme a fi d'aprofundir en la didàctica de la música a aquesta etapa.

En el capítol setè es relaciona la bibliografia que s'ha consultat i la que s'ha citat.

LLEGENDA I ABREVIATURES

Per referir la mestra especialista s'escriurà ME i quan es vulgui referir a la tutora, MT.

En els esquemes resum de les produccions realitzades a la classe de música s'indiquen amb una M les que ha fet la mestra sola, amb M/N les que han fet conjuntament i amb N, les que han fet els nens sols.

Per citar o transcriure les diferents activitats sempre s'annotarà si l'activitat està enregistrada en vídeo o si s'ha narrat al seminari; el dia, si és una activitat que es fa fora de la classe de música, o el nombre de la classe (numerades de l'1 al 31), si es tracta d'una activitat feta dins d'una de les classes de música enregistrades. En aquest cas també se citarà el número de l'activitat en la qual ha tingut lloc aquesta producció.

Els noms dels nens estan inventats.

Les expressions habitualment utilitzades per les mestres i que es repeteixen amb molta freqüència a les classes no porten data de referència.

I.
La música i l'etapa
d'educació infantil

1. ASPECTES DE LA MÚSICA RELLEVANTS PER A L'EDUCACIÓ INFANTIL

La música és un llenguatge elaborat pels homes, que al llarg de la seva història els ha permès expressar una infinitat de sentiments, emocions i creences. La seva evolució deixa constància del desenvolupament i la complexitat de les diverses formes de vida i de comunicació. És una constatació de l'impuls creatiu que ha acompanyat la vida dels humans.

Quan els educadors ens plantejem fer present la música a l'escola, molt especialment si aquesta escola acull infants de les primeres edats, és fàcil que perdem la perspectiva cultural i social que aquest llenguatge conté.

És veritat que els infants són petits i que per tant encara no han accedit plenament a la cultura. Però també és veritat que pel fet de ser humans posseeixen unes capacitats que fan possible l'expressió i la comunicació. La seva evolució depèn de l'accés que des de l'inici de la seva vida puguin tenir a la cultura. I aquest fet és responsabilitat dels adults que els cuiden.

Hem pogut comprovar que la música té èxit en els infants quan els propicia vivències, els facilita l'expressió i la comunicació, els serveix per anar coneixent l'entorn. La seva motivació és molt més gran si experimenten la sensació d'estar actius, si és senten creatius i participatius. A mesura que creixen cal que la música els serveixi per representar el món que van coneixent i per compartir experiències creatives amb les persones del seu voltant.

La música, com a llenguatge, art, tècnica ..., compleix unes funcions dins de la societat que en un col·lectiu d'infants també ha de complir si volem que ells la visquin amb riquesa, interès i intensitat.

Citem, doncs, alguns aspectes inherents a la música que els educadors d'aquestes primeres etapes hauríem de tenir presents quan en el marc de les escoles volem fer música amb els infants.

1.1 Tret específic de l'home

Ens ho diu John Blacking en el seu llibre *Fins a quin punt l'home és músic?*:

“Hi ha tanta música al món que és raonable suposar que la música, com la llengua i possiblement la religió, és un tret específic de l'home” (Blacking, 1994: 27).

I ho és també de tots els grups humans sigui quina sigui la seva realitat o situació.

Aquesta concepció de la música dóna pautes als professors d'educació infantil, ja que la nostra funció s'adreça a persones que tot just estan iniciant el camí del creixement i la socialització i ho fan amb tot el potencial de què estan dotats com a éssers humans que són.

Creure que la música és un fet específic de l'home ens situa davant de cadascun dels infants amb el convenciment que aquest llenguatge no els és pas aliè, sinó tot al contrari: és una faceta de la seva mateixa naturalesa que cal facilitar que creixi i es desenvolupi. Com a educadors, aquesta idea ens crea expectatives de confiança en la persona, ens la fa observar, escoltar i respectar, sabent que s'ha de dotar dels mecanismes que li siguin necessaris per poder tenir un lloc actiu i participatiu en la construcció d'aquest llenguatge.

1.2 Fet cultural

Cada poble o cada comunitat té la seva pròpia música. Per als qui vivim al món occidental, on els mitjans de comunicació sembla que ens permetin conèixer les realitats més properes i les més llunyanes, aquesta afirmació pot semblar poc real. La nostra música occidental ocupa un lloc prioritari en tota la música que se sent, s'escolta i s'interpreta. Hi ha una part d'homogeneïtzació d'estils, de sons i de formes: molts grups

instrumentals es basen en uns mateixos instruments i durant molts anys la música que s'ha interpretat s'ha pogut escriure amb uns mateixos símbols.

Tot i això, una observació atenta a les petites comunitats ens permet captar les grans diferències que hi ha entre la música tradicional catalana i l'andalusa, o entre el jazz clàssic i el rock.

Si travessem les fronteres i ens acostem a cultures geogràficament més llunyanes, les diferències poden ser encara més considerables (pensem, per exemple, en la música índia o l'africana).

La música que s'interpreta a un determinat lloc sempre és el resultat d'un llarg procés d'interacció de l'home amb la música i de la música amb l'home, i la responsabilitat dels educadors és fer-la accessible als infants, a fi que puguin esdevenir individus actius, tant per gaudir-ne com per seguir avançant en la seva construcció. L'infant l'ha de rebre, com tants altres aspectes que formen la seva herència sociocultural, herència que porta impresa la petjada de l'activitat psíquica dels homes que l'han construït i utilitzat.

“Cada època i context cultural disposa d'un patrimoni cultural que s'ha construït, s'ha utilitzat i ha perviscut a través de les generacions. Aquest patrimoni s'ha transmès de generació en generació per via social mitjançant suports o registres que també són culturals. A la cultura hi ha cristal·litzades les operacions psíquiques que la crearen i la feren evolucionar. Aquestes operacions psíquiques són imprescindibles per usar-la, gaudir-ne i continuar fent-la evolucionar” (Molina, 1994: 62).

1.3 Espai obert a la creativitat

Tant en el vessant d'escoltar, com en el d'interpretar, com en el de crear, la música permet a cada individu una recreació individual profunda la qual resulta diferent a cada persona. La captació i/o l'expressió de sensacions i vivències propiciades pel so enriqueixen el món sensorial de cada individu, estimulen la imaginació i la intel·ligència i creen noves pautes per a l'expressió i la creació.

Referint-nos més concretament a la interpretació en la qual un infant s'inicia des de ben petit, cada vegada que algú canta de nou una cançó hi posa la seva pròpia empremta. Igualment, la creació d'estructures sonores a partir de sons diversos està molt a l'abast de les comunitats d'educació infantil.

R. Ciccaleni quan ens parla de la influència que els Beatles i la seva música van tenir sobre la joventut dels anys 60 ens diu que la música és un fet creatiu en el qual es pot participar activament (Citat per Stefani, 1987).

Ens explica com el model dels quatre joves fent una música que se situava entre la música de consum i la música culta, feia sentir a molts altres el desig de crear els seus propis conjunts musicals. Així, amb els primers acords apresos amb una guitarra, es formava un grup musicalment autònom; els seus components cantaven i s'acompanyaven ells mateixos.

És evident que les característiques de les escoles infantils i tot el fenomen social, cultural i musical que van representar els Beatles en la seva època no es poden pas comparar, però en l'anàlisi que R. Ciccaleni fa d'aquella realitat hi ha algun element que hem tingut l'ocasió de viure a l'escola infantil.

Si aconseguim que alguns nens, amb instruments o objectes musicals al seu abast, interpretin petites combinacions sonores, a les quals l'adult ha de donar rellevància, i després facilitem que els altres infants també tinguin accés a aquests instruments, tots els nens se'ns convertiran en músics i cadascú voldrà tocar la seva pròpia invenció. I si els demostrem que qualsevol objecte sonor ens serveix per a aquest objectiu començaran a arribar a l'escola els objectes més variats dels quals els nens treuran diferents matisos sonors, amb el convenciment que a partir d'aquesta activitat cadascun està fent la seva música.

Aquesta actitud creativa, el fet d'inventar, inicia l'hàbit de participar activament en la música, fent-la, assajant diverses combinacions sonores que evidentment s'han d'anar enriquint a mesura que s'avanci en l'adquisició d'aprenentatges i de coneixements.

1.4 Espai obert a l'expressió

- ◆ “L'expressivitat neix d'experiències alienes a la música (ens referim a sensacions, impressions que troben en la música una forma d'expressió).
- ◆ Es deriva de la llibertat expressiva: llibertat de fer la música per plaer, llibertat per crear una línia melòdica rica i significativa.
- ◆ L'expressivitat exigeix la interpretació, interpretació entesa com una forma individualitzada i personal de transmetre la música.

- ♦ Assegura la comunicació com a resultat del desig de l'interpret que la música arribi als oients i dels mitjans que hi posi per aconseguir-ho" (Rodríguez, 1997: 25).

Volem referir-nos molt especialment a les primeres etapes de la vida en les quals els sons produïts per la veu de l'infant, gràcies a la seva expressivitat, ens informen del seu estat inquiet, complagut, alterat, etc. També en aquest cas, com en l'interpret, l'expressivitat neix d'experiències alienes a la música. És evident que aquí no es pot parlar d'interpretació, però sí de la comunicació que s'estableix si l'adult és sensible a l'expressivitat de l'infant i hi dona resposta. I és precisament aquesta resposta la que pot donar continuïtat a l'expressió de l'infant a partir del so. La intervenció de l'adult ha de facilitar que la producció espontània de sons que expressen sensacions vagi organitzant-se incorporant-hi els elements musicals que poden fer avançar el llenguatge sonor cap a la música.

1.5 Espai obert a la comunicació

L'experiència en la realització d'activitats compartides amb els nens des del primer any de vida, participant activament en la descoberta i producció de sons, ha demostrat fins a quin punt les aportacions dels adults i els infants arriben a crear moments de comunicació en què el so va esdevenint un element humanament organitzat, afavorint el desenvolupament de la comunicació i l'adquisició de patrons sonors rics en diversitat de matisos acústics i organitzatius.

Els éssers vius, i molt especialment els humans, neixen amb una predisposició cap a la comunicació, i també amb uns mitjans naturals per establir-la, per intercanviar, per comunicar-se. El so n'és un, d'aquests mitjans. El veiem present a totes les espècies. Des del cant dels ocells fins als infrasons emesos pels grans mamífers (elefants i balenes) passant per la mateixa expressió a partir de la veu de tots els humans de la qual ja s'ha parlat.

Hanus Papou_ek diu:

“La communication est une caractéristique universelle des organismes vivants. Si la musicalité joue un rôle dans l'ontogenèse de la communication, il n'est pas interdit de penser qu'elle ait été impliquée dans un processus commun de la sélection évolutive ni qu'elle partage un certain nombre de caractéristiques avec la communication: des prédispositions anatomiques et comportementales innées, une omniprésence à travers les âges, les sexes ou les cultures, une mise en oeuvre précoce au cours de l'ontogenèse, des formes de régulation

inconscientes et intuitives engendrant une exécution efficace et une évolution simultanée et parallèle des programmes comportementaux de soutien dans les contreparties sociales” (Papou_ek, 1995: 45).

Caldria fer evolucionar la comunicació que des dels primers moments de vida s'estableix a partir del so, la qual posa de manifest *les predisposicions anatòmiques i de comportament innates i la possibilitat de posar-les en funcionament de forma progressiva en el desenvolupament de l'ontogènesi humana*, de manera que cada individu pogués experimentar la seva presència a través dels anys, en la seva pròpia cultura.

1.6 Espai lúdic

La vivència i la realització de la música té un important component lúdic. De fet, la seva creació i interpretació és com un gran joc que pretén expressar, comunicar, entretenir, captar l'atenció, a partir de la combinació de sons amb intencions estètiques, lúdiques o comunicatives.

Referint-nos més concretament a l'escola infantil, l'exercici de la música sempre té present l'element lúdic i recreatiu. La mateixa experimentació de sons amb la veu que l'infant fa en els primers mesos de vida són vistos pels investigadors com una recreació que l'infant fa a partir dels sons que ell mateix produeix. Quan aquests sons obtenen resposta i es crea intercanvi, l'element lúdic encara creix més i facilita gaudir de l'experiència de compartir un intercanvi sonor.

El mateix podem dir de la cançó, la dansa, l'audició... Totes aquestes activitats a partir de les quals introduïm l'infant a la música, es viuen jugant.

“Cada cultura disposa d'una cultura material susceptible d'ús lúdic” (Fernández, 1999: 17)

En la Declaració universal dels drets del nen de 1956 ja és reconeix la importància del joc en la infància. L'especificitat de la música està en el fet que per als adults moltes vegades també representa una forma de joc.

Antoni Tort ens diu:

“El joc és una activitat inherent a l'espècie humana. La recerca de plaer a través del joc és un objectiu tant de l'infant com de l'adult” (Tort, 1983: 4)

Aquest caràcter de la música aporta activitat i alegria en els grups que la comparteixen, i concretament per a l'escola infantil pot ser un element aglutinador d'experiències viscudes a escala individual, de petit grup i en tota la col·lectivitat.

1.7 Àmbit de representació del món

La naturalesa està plena de sons, els animals en produeixen de molt diversos. També en la vida dels humans, la manipulació d'objectes produeix quantitat de sons variats que estan presents en tots els ambients en els quals es desenvolupen activitats.

Fins aquí, però, el so, o és un element inherent al moviment que el provoca, o desenvolupa una funció primària, de relació –no pas poc important–, que no necessita evolucionar més enllà de la intenció, podríem dir-ne pràctica, que el genera.

Ara bé, tot aquest univers sonor representa una font inesgotable d'inspiració. El músic s'hi inspira i hi incorpora la pròpia creativitat, que pot expressar la bellesa d'aquest univers, la força que impulsa la vida.

Per posar un exemple ens referirem al so dels ocells. I volem citar molt especialment Messian. Ell va escoltar el so dels ocells. La riquesa de matisos i formes comunicatives a què dona lloc el seu cant el va inspirar a crear combinacions sonores que, a banda que ens puguin recordar amb més o menys fiabilitat el cant dels ocells, el que sí que fan és expressar tota la riquesa expressiva, la força vital, la poesia inherent que la comunicació entre aquests éssers vius capta l'home quan s'hi acostava des de la seva riquesa cultural i humana.

A l'escola infantil els sons, la seva organització, o la mateixa música poden representar-nos el món que ens envolta. El so ens pot permetre crear ambients, representar situacions viscudes, sonoritzar realitats conegudes pel col·lectiu.

Aquesta representació pot formar part del joc simbòlic i estimula la imaginació i l'expressió de l'entorn.

1.8 Àmbit per afavorir el desenvolupament humà

La pràctica de la música abasta el món de les emocions, facilita l'expressió, la creació i la comunicació de la qual ja s'ha parlat i exigeix tenir un domini molt acurat d'habilitats motrius, rítmiques i auditives, sense les quals és pràcticament impossible l'audició conscient, la interpretació o la creació.

Els sons musicals tenen uns paràmetres acústics concrets i s'organitzen creant estructures temporals. La captació i el domini d'aquests elements educa la percepció, el sentit de la forma, de l'estructura i de la proporció amb una vessant que alhora té una dimensió estètica.

Totes les habilitats que intervenen a l'hora de *fer música* es desenvolupen a partir de la pràctica musical en què sempre hi ha el moviment implicat. Cada so és el resultat d'un gest fet amb la precisió necessària, la qual li dona la intensitat oportuna i el color escaient.

Tots aquests aspectes, sense els quals no és possible la pràctica musical, s'utilitzen de forma espontània quan la música esdevé un vehicle d'expressió i recepció d'emocions. I això succeeix constantment a l'etapa d'educació infantil, en la qual és un element lúdic i de comunicació i el seu exercici crea moments d'alegria, de joc, de tendresa i de relació corporal. Aquestes vivències, alhora que permeten la captació i expressió de les emocions, posen en joc l'intel·lecte i el pensament de forma que la música que cadascú fa o rep és el resultat de les dues formes de captar i viure el món sonor.

Daniel Goleman en el seu llibre *Intel·ligència emocional*, ens diu:

“D'alguna manera, tenim dos cervells i dues menes diferents d'intel·ligència: la intel·ligència emocional i la intel·ligència racional i el nostre funcionament a la vida està determinat per totes dues” (Goleman, 2000: 55).

La música afavoreix la relació entre les dues intel·ligències i només amb la conjunció de totes dues és possible la seva pràctica i exercici en el si de la comunicació humana.

1.9 Conclusions

La música és un llenguatge per al qual tots els humans tenen una predisposició genètica i anatòmica. D'alguna manera o altra està present en totes les comunitats humanes: de les

més primitives a les més cultes, les més joves o les més grans; que desenvolupa una funció d'expressió i comunicació en la qual hi ha la petjada personal o del grup que la crea i la interpreta i, alhora, la de la cultura del grup al qual pertany.

La música, per la seva mateixa naturalesa, sempre deixa un espai obert a la creació personal del qui la crea, la interpreta o l'escolta.

Cada ésser humà, des de la seva infància, està dotat de les capacitats que li permeten participar activament en el món musical. Ara bé, la incorporació a aquest món només la pot fer si els adults que participen del seu entorn li fan accessible la música. El nen tot sol no pot fer evolucionar el seu sentit innat pel so cap a formes d'expressió que han estat elaborades pels humans al llarg de molts segles i que contenen elements psicològics i culturals que l'infant acabat de néixer, no coneix, no domina, no té.

Cal que la progressiva incorporació de l'infant a la música es faci aprofitant els elements naturals dels quals està dotat, que són els que li permeten expressar-se i establir comunicació des dels primers moments de la seva vida.

I també cal que la música s'apregui a partir de la comunicació i la vivència, que sigui en tot moment un element d'expressió i descoberta i faciliti un creixement personal constant.

2. L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL: IDEES FONAMENTALS I SITUACIÓ DE LES RECERQUES

En aquest capítol exposo diferents aspectes que orienten l'educació musical dels nens de 0 a 6 anys fent un recorregut per les aportacions més remarcables procedents de la recerca i de la pedagogia musical.

L'exposició vol esmentar les idees més fonamentals compartides pels pedagogs musicals que sorgeixen en el marc dels moviments de renovació pedagògica de principis del segle XX, les aportacions de les recerques recents sobre els inicis de la conducta musical en els humans i les noves tendències en educació que, en el cas de la música, posen l'accent en un ensenyament basat en la interacció i incorporen el so com a material bàsic per al desenvolupament de la creativitat.

2.1 Els pedagogs de la primera meitat del segle xx i l'educació infantil

A principis del segle xx i dins dels moviments de renovació pedagògica que es viu en aquells moments a Europa, apareix l'obra de diferents pedagogs musicals: Jaques-Dalcroze (1865–1950), Orff (1895–1982), Martenot (1898–1980), Willems (1890–1978), Kodály (1882–1967), Suzuki (1898–1998). Les seves aportacions tenen el valor de recollir, d'una banda, els principis en què s'emmarcaven els nous plantejaments sobre l'educació en aquella època i, de l'altra, les diverses aportacions que sobre l'ensenyament musical s'havien fet en èpoques anteriors.

L'obra d'aquests pedagogs ha estat difosa a diversos països i les metodologies que s'han elaborat a partir del seu pensament i les seves propostes s'han aplicat àmpliament en l'ensenyament de la música tant dins de les escoles d'ensenyament obligatori, com en les d'ensenyament musical.

Presenten diferents propostes didàctiques que coincideixen en alguns aspectes bàsics, als quals tots donen la màxima importància: el valor de la cançó, la necessitat del treball sensorial abans de l'intel·lectual, el desenvolupament de la capacitat creativa, la iniciació a l'aprenentatge dels símbols musicals i la conveniència de començar la formació musical a la primera infància –aquest és l'aspecte que ens interessa especialment per a aquest treball.

Aquests pedagogs coincideixen a l'hora de considerar que els infants han d'iniciar la seva formació musical tan aviat com sigui possible i alguns d'ells concreten o especifiquen quins són els aspectes que més han d'afavorir que aquest inici sigui el màxim d'oportú per a l'infant.

A continuació se citaran alguns aspectes del seu pensament o metodologia que ens mostren com cadascun d'ells exposa idees, elabora propostes o suggereix recursos metodològics per a la formació musical dels més petits.

L'exposició només pretén demostrar que aquest és un dels temes en el que tots coincideixen i pel qual proposen diferents formes d'aplicar les seves pròpies metodologies, l'eficàcia de les quals es confirma en l'aplicació que se n'ha fet a les escoles d'educació infantil.

Edgar Willems (Bèlgica, 1890 – 1978)

Willems exposa les seves idees sobre els inicis de la conducta musical en un llibre especialment dedicat a la primera infància: *La preparació musical dels més petits*. Els principis filosòfics i psicològics que conté aquesta publicació, reflecteixen de forma general el pensament col·lectiu dels pedagogs de l'època en relació amb el valor positiu que aporta al desenvolupament humà una estimulació musical donada oportunament a les primeres etapes de la vida.

Aquest llibre publicat l'any 1962, ja parla de les primeres conductes dels nounats cap a la música i considera de gran ajut per al seu desenvolupament la comunicació verbal entre la mare i el fill. També afirma que la capacitat de cantar és anterior a la de parlar i que la memòria rítmica i sonora precedeixen la memòria semàntica de les paraules.

“El cant, com a expressió del dinamisme sonor i com a reflex d'elements, és accessible als nens abans que la paraula. La memòria rítmica (de naturalesa motòrica) i la memòria del so (de naturalesa sensorial i afectiva), precedeixen normalment a la memòria semàntica de les paraules (de naturalesa intel·lectual). D'altra banda, molts nens poden cantar moltes cançons abans de parlar” (Willems, 1976c: 105).

Willems exposa un pla de treball en tres etapes:

- 1 – Abans dels tres anys, a les famílies.
- 2 – Dels tres als cinc anys o dels quatre als sis en classes individuals o en petits grups de quatre o cinc nens com a màxim.
- 3 – De cinc a set anys o de sis a vuit anys a les escoles de música o en cursos particulars.

En la primera etapa proposa que a partir del cant i el moviment sigui el cercle familiar el que desperti l'infant cap a sensacions auditives.

En la segona proposa una formació rítmica i auditiva a partir la cançó, el moviment i la manipulació d'instruments. Dóna importància a una correcta adquisició de l'afinació.

En la tercera proposa que es faci un progrés de l'activitat instintiva a la conscient a partir de la utilització d'instruments, l'escriptura rítmica, la captació de la mètrica, etc.

Maurice Martenot (París, 1898 – 1980)

Martenot considera que el nen pot descobrir les sensacions produïdes per la música des de la primera infància. Per aquest motiu dóna molta importància a les primeres experiències musicals del nen, que creu que haurien de ser les cançons de bressol amb què el gronxa la seva mare. Si la mare té cura de repetir les melodies, pot aconseguir que el nen desenvolupi un embrió de memòria musical, a part d'estimular-li el sentit rítmic associat al so.

Quan el nen ja pot començar a cantar, les cançons infantils que aprendrà contribuiran a desvetllar la seva memòria, i aquesta condiona la capacitat de pensar el desenvolupament sonor. Martenot anomena *audició interior* a la capacitat de pensar i sentir la música, i considera que aquesta capacitat proporciona als oients el més gran plaer musical.

Aquest primer estadi d'educació musical té continuació en tot un treball que és previ al coneixement dels símbols gràfics que representen la música i que es basa en el cant lliure per imitació i en activitats sensorials d'educació de l'oïda (Martenot, 1970).

Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882 – Budapest, 1967)

El gran objectiu de Kodály és dotar el seu poble d'una autèntica cultura musical, que tots els nens han de rebre des de l'escola. Una de les tasques que més impulsa és la implantació de l'educació musical a les escoles del seu país i és a partir de 1940 quan es comença a introduir, de forma progressiva, la música a les escoles hongareses seguint les seves orientacions.

Kodály considera que l'educació musical s'ha d'iniciar ja en el parvulari:

“L'educació musical contribueix al desenvolupament de diverses facultats del nen, que no solament afecten les aptituds específicament musicals, sinó la percepció en general, la capacitat de concentració, els seus reflexes condicionats, el seu horitzó emocional i la seva cultura física” (Szönyi, 1976: 16).

Kodály parla del *parvulari* que en aquells moments acollia nens de 3 a 5 anys, però s'explica que una vegada li van preguntar a quina edat era convenient començar la

formació musical dels nens i ell va respondre “nou mesos abans del naixement de la mare”. Així expressava el seu convenciment que la música havia de tenir una presència important ja a l'inici de la vida.

Kodály considerava que la música tradicional hongaresa havia de ser la llengua musical materna del nen i juntament amb Bartók van recollir moltes cançons tradicionals que constitueixen la base dels aprenentatges musicals. Concretament, per als parvularis, va preparar amb els seus col·laboradors materials diversos per iniciar els nens al cant i a l'educació rítmica.

Shinichi Suzuki (Nagoya, 1898 – 1998)

Suzuki inicia els infants des dels tres anys en l'estudi del violí i per començar els aprenentatges considera imprescindible la col·laboració de la mare.

En els dos primers anys de vida els nens escolten obres de grans compositors i un repertori d'unes 20 cançons que són les primeres que interpretaran. L'estudi del violí, en un inici, el fan conjuntament mare i fill. A mesura que el nen avança la mare va deixant de participar de forma tan activa en l'experiència.

Els nens toquen d'oïda i els processos que guien més les seves activitats són la imitació, la memòria i la repetició (Suzuki, 1969).

Carl Orff (Munic, 1895 – 1982)

L'obra de Carl Orff també té una gran aplicació a l'etapa d'educació infantil. Els elements que ell considera bàsics per al desenvolupament musical són la paraula, el so i el moviment. La pràctica instrumental, el llenguatge verbal, la improvisació i el moviment són algunes de les tasques que considera bàsiques per adquirir els aprenentatges musicals a totes les edats.

L'element del pensament d'aquest pedagog que probablement més apropa tota la seva metodologia als nens més petits és considerar que el joc i el moviment són les formes més bàsiques d'iniciar-se en la producció de sons i ritmes. L'enfocament de la metodologia d'Orff vol facilitar que els nens juguin amb els instruments per fer música combinant en tot moment les paraules, els sons i els moviment, elements que ell considera que són una propietat natural dels infants.

Les experiències viscudes a partir de les activitats musicals han de permetre al nen anar descobrint progressivament els elements del llenguatge musical. Orff se serveix de la forma musical i les textures per anar enriquint les produccions dels nens, sempre partint dels sons que ells mateixos produeixen a partir del seu cos o d'instruments musicals.

Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 1865 – Ginebra, 1950)

En el mètode Dalcroze el coneixement de la música es desenvolupa a través de la participació corporal: el joc i el moviment esdevenen prioritaris.

Els principis bàsics de la metodologia que proposa són aplicables a totes els edats i faciliten un important desenvolupament auditiu a partir de la sincronització del moviment a la música i l'expressió corporal dels elements que la constitueixen. El joc i el moviment esdevenen prioritaris, aspecte que el fan adequat a l'etapa d'educació infantil.

Virginia Hoge Mead considera que la pràctica d'aquesta metodologia permet:

- ◆ Desenvolupar diferents tècniques de percepció i resposta a la música.
- ◆ Arribar a dominar un profund sentit de la música –auditiu i muscular– i a interioritzar el temps, l'espai i les proporcions d'energia en el moviment que corresponen a la música.
- ◆ Desenvolupar una íntima comunicació entre l'oïda, la vista, el cos i la ment.
- ◆ Emmagatzemar una sèrie d'imatges auditives i cinestèsiques que poden ser traslladades a símbols i interpretades a voluntat.

Totes aquestes habilitats poden tenir el seu inici en els primers anys de la infància.

2.2 Les noves tendències

Les aportacions dels pedagogs citats han propiciat un gran avenç en l'ensenyament musical de totes les etapes educatives.

Actualment, les seves afirmacions sobre la importància d'iniciar l'educació musical en els primers anys de la vida, es veuen confirmades gràcies a diferents treballs de recerca realitzats a nens i nenes en l'etapa d'educació infantil o més grans (Hargreaves, 1995; Imberty, 1995; Paynter, 2000). Aquests treballs no solament reforcen els principis dels autors citats sinó que també aprofundeixen en les formes i en els canals a partir dels quals es pot incidir en la conducta musical dels humans des de la infantesa. La influència de les mares –que gairebé tots els autors citen en alguns moments– pren valor a partir de les recerques que mostren la seva incidència tant en els primers moments de vida com en l'època de gestació (Papou_ek, 1995; Villa, Tafuri, 2000).

En els últims 30 anys s'han produït importants canvis socials que en l'àmbit organitzatiu, filosòfic, musical i social han obert noves vies i noves formes d'organització. L'avenç dels mitjans de comunicació, les formes de la nova música o el coneixement més profund dels inicis de la vida humana han marcat canvis però no han trencat amb els principis pedagògics que sobre l'educació musical havien aportat les metodologies proposades pels pedagogs citats. Les noves tendències en pedagogia musical han enriquit aquells principis pedagògics, en matisen l'aplicació i reafirmen tots els aspectes referits a la creativitat, al tracte més individual de cada alumne, i als principis que reforcen els coneixements de la pròpia cultura amb una gran obertura cap a totes les formes possibles d'expressió musical.

Violeta Hemsy de Gainza es refereix així als pedagogs anomenats *clàssics* (vegeu 2.1):

“Con este último grupo de destacados pedagogos se completa y se cierra un ciclo decisivo en la educación musical del presente siglo. [...] Los principios básicos de *libertad, actividad y creatividad*, constituirán el corolario de esa primera época de la educación moderna que bien puede considerarse un desprendimiento o un fruto directo del movimiento pedagógico conocido con el nombre de *educación nueva*” (Hemsy de Gainza, 1982: 99).

En l'opinió de V. Hemsy de Gainza, el nou enfocament de l'ensenyament musical no es manifesta solament amb els materials i les tècniques, sinó també en els fonaments filosòfics i psicopedagògics mateixos de l'activitat.

Així doncs, les noves aportacions de les recerques, els fonaments filosòfics i psicopedagògics, els canvis socials, les noves perspectives de l'educació, l'avenç de la tècnica, etc., creen la necessitat d'avançar en el món de la pedagogia musical. La música té un lloc important en l'educació dels infants i cal que els arribi d'acord amb els contextos que en cada moment històric marquen l'evolució de l'art, la ciència i les tècniques.

Una de les preocupacions que guien les recerques i les propostes actuals, és la de desenvolupar al màxim la creativitat afavorint que cada individu pugui participar de forma personal en les vivències artístiques.

“Creo que para todos es evidente que es preciso un notable avance y que el mundo de la pedagogía musical a través de investigaciones pioneras va abriendo paso a propuestas más acordes con los avances en el campo de la creación musical” (Cabezas, 1999: 54).

A continuació es presenten dues temàtiques que constitueixen dos grans àmbits d'estudi actuals i inspiren un nombre rellevant de recerques i aplicacions didàctiques. Totes dues tenen una àmplia incidència en l'educació musical dels primers anys de vida:

- ◆ Els inicis de la conducta musical, des de l'etapa prenatal fins al primer any de vida (vegeu 2.3).
- ◆ Una forma d'ensenyar basada en la interacció que incorpora el so com a material bàsic per desenvolupar la creativitat (vegeu 2.4.1 i 2.4.2).

2.3 Les recerques sobre els inicis de la conducta musical

Per més que la recerca que es presenta s'articula entorn d'una classe de nens de cinc anys, es vol fer una referència a l'etapa prenatal i al primer any de vida dels infants. Els treballs, les recerques que s'estan fent en relació amb els inicis de la conducta musical posen molt de manifest quines són les capacitats de què estan dotats tots els humans vers el món del so i de la música.

El coneixement d'aquestes capacitats i de la incidència que el so i la música exerceixen en la comunicació i l'expressió en els inicis de la vida humana, donen pautes per orientar les propostes didàctiques d'educació musical per a aquesta etapa. Són recerques que tots els educadors haurien de conèixer amb la finalitat que puguin precisar les propostes que han de permetre un desenvolupament ric i ordenat de les capacitats musicals dels infants.

2.3.1 Època prenatal

Des de mig decenni dels 60, en la recerca sobre els inicis de la conducta musical, hi ha un gran centre d'interès: l'etapa de gestació. Els nou mesos que el fetus es desenvolupa en el ventre de la mare són objecte d'estudi des de diferents àmbits, però n'hi ha un que els treballs que tenen com a objectiu l'educació musicals dels infants en els primers anys de vida no poden pas obviar: el desenvolupament del sentit auditiu en l'etapa de gestació.

Els estudis que es fan en aquest camp tenen una certa complexitat perquè l'interès no rau només a saber com es desenvolupa el sentit auditiu sinó també a conèixer quins són els sons que el fetus rep en el seu medi, com els rep i quines conseqüències tenen les diferents experiències auditives tant en l'època prenatal, com en el desenvolupament posterior de l'oïda i de la percepció dels sons i la música.

Jean-Pierre Lecaunet (1995) cita quatre aspectes que alhora representen quatre àmbits d'estudi: el medi sonor del fetus, la maduració del sistema auditiu, el funcionament auditiu prenatal i les conseqüències de l'experiència auditiva prenatal. L'estudi d'aquests àmbits aporta informació de gran interès sobre els inicis de la conducta musical dels humans.

Diferents estudis mostren que l'oïda comença a funcionar a partir del sisè mes de la vida prenatal i que l'estimulació auditiva propiciada en aquesta etapa té conseqüències

positives per al posterior desenvolupament musical (Tomatis, 1977; Papoušek, 1995; Tafuri, 2000).

Els resultats principals de les recerques sobre l'època prenatal els resumeix Lecaunet en els termes següents:

- ◆ L'aparell auditiu comença a funcionar entre la setmana 24 i la 30 d'embaràs.
- ◆ Hi ha una gran varietat de sons externs presents en la vida quotidiana de totes les dones embarassades, estimulacions acústiques, sons musicals, paraules –molt especialment la veu maternal–, que emergeixen del fons intrauterí i són prou intensos per estimular el sistema auditiu del fetus.
- ◆ El fetus també rep els sons interns com el batec del cor de la mare o els sons produïts pel seu propi moviment.
- ◆ Les respostes a aquests sons provoquen moviments més o menys tranquils de les cames, el cap, les mans, els peus o el tronc i també acceleren o retarden el batec cardíac. Aquestes respostes depenen de les característiques de l'estimulació sonora, (sons forts, suaus, més o menys rítmics, etc.) de l'estat del fetus (son profund, son actiu, vetlla tranquil·la, vetlla activa) i, si es tracta de música, de l'efecte que produeix a la mare.
- ◆ La familiarització prenatal a diferents classes de sons específics pot contribuir al desenvolupament d'una sensibilitat particular per a l'estímul auditiu proporcionat, i a la formació de preferències per una veu en particular, per seqüències prosòdiques llegides o cantades per la mare durant les darreres setmanes d'embaràs, per una seqüència musical o per una llengua en particular.
- ◆ L'exposició prenatal a les simulacions acústiques pot exercir efectes estructurals i funcionals sobre les vies auditives, com succeeix en altres animals en el mateix estadi de desenvolupament.

En acabar el seu article, J.P. Lecaunet, fa una reflexió que em sembla interessant: diu que les conclusions a les quals arriba la recerca donen valor a una sensació que tenen alguns estudiants de música, fills de mares que han practicat especialment la interpretació de la música. Aquests estudiants, quan inicien l'estudi d'algunes obres, s'hi senten especialment familiaritzats, i expressen que a grans trets tenen la sensació que ja les coneixen. Aquestes obres, ens diu Lecaunet, acostumen a coincidir amb les que les mares interpretaven durant l'embaràs.

Tot això ens confirma que en el període de l'embaràs és possible incidir en el gust del fetus cap a uns determinats sons, ja que crea una predisposició per escoltar-los d'una forma especial al llarg de la seva vida.

Aquesta afirmació pot donar resposta a una pregunta que en l'àmbit popular i professional es formula sovint: a quina edat cal començar l'educació musical dels nens?

No cal dir que si els sons i la música que s'escolten en els mesos de l'embaràs poden tenir una influència en el posterior desenvolupament musical dels humans, és ja en aquesta etapa on caldria ser oportú en allò que s'ofereix per escoltar i en la forma de propiciar-ho.

L'interès que desperten aquestes recerques estimulen l'organització d'activitats en què les mares embarassades escoltin música i n'interpretin –molt especialment a partir del cant– amb la consciència de compartir les vivències amb els seus fills, vivències que evidentment es procura que tinguin continuació després del naixement i molt especialment en els primers anys de vida.

Alhora els treballs de recerca que tenen per objectiu observar la possible continuïtat en l'estimulació musical dels humans des de l'època de gestació fins a després del naixement, i molt especialment en el primer any de vida, han de permetre conèixer amb solidesa fins a quin punt la memòria prenatal influeix en les capacitats musicals dels humans.

Les recerques que s'estan fent amb aquest objectiu (Tafari, 2000) de ben segur que aportaran informació de gran valor.

2.3.2 El primer any de vida

Igual que el període prenatal és objecte d'estudi, els primers moments de vida també ocupen l'interès d'estudis no menys importants (Fridmann, 1997; Pouthas, 1995).

Els dos aspectes als quals els investigadors donen la màxima atenció són l'emissió de sons vocals de l'infant i l'escolta, la identificació i reconeixement dels sons i els ambients sonors de l'entorn. Els dos aspectes s'estudien no solament des de la seva dimensió sonora i musical sinó també amb relació a tota l'evolució psíquica, motriu, intel·lectual i afectiva que proporcionen. Són dues capacitats innates en els humans que faciliten la comunicació amb l'entorn i el desenvolupament de l'individu.

Pel que fa a l'oïda, en el moment de néixer el conducte auditiu extern és ple de líquid amniòtic i la cambra timpànica es troba ocupada per secrecions sucoses. Tots aquests obstacles desapareixen poques hores després del part cosa que facilita que l'infant comenci molt aviat a percebre els sons. A partir d'aquest moment, la maduració funcional de les estructures perifèriques i les vies neuronals subcorticals de l'audició és més precoç que les de la visió. És per això que l'audició, que ja ha tingut el seu inici en l'època prenatal, ocupa un lloc prioritari en la comunicació de l'infant amb el món extern.

Del Campo i Zuluaga (2002: 18) destaquen que:

“Hay que tener en cuenta que al niño o a la niña de un mes ya le precede toda una historia sonora, a esta edad trae plasmadas unas huellas sonoras en las que ha registrado los sonidos que percibía en su entorno intrauterino, como son los latidos del corazón, la circulación del torrente sanguíneo, el paso y el proceso de los alimentos en el aparato digestivo de su madre, la voz de ésta que la percibía de forma diferente (le llegaba de 72 a 85 decibelios) a como le llegaban las otras voces del exterior (siendo una conversación normal a 65 decibelios)”

D'altra banda, diferents autors afirmen que el primer crit de l'infant respon a una capacitat completament desenvolupada i innata per cridar (Papoušek, 1995; Fridmann, 1988: 18). Fridmann analitza tots els sons que els infants emeten amb la veu des del moment de néixer i durant el primer any de vida i referint-se als primers crits, afirma que els patrons a partir dels quals el nen els construeix són d'ordre fisiològic, és a dir, estan genèticament programats. Durant els primers mesos de vida, aquesta capacitat de cridar avança cap a la producció de sons vocals en què es varia la intensitat, l'altura, el timbre i infinitat de matisos expressius.

Així, doncs, les dues capacitats més bàsiques per a la conducta musical com són l'escolta i la producció de sons a partir de la veu, estan integrades a la vida dels humans des del naixement.

Aquest fet, però, podria considerar-se poc rellevant si tant l'audició com la producció de sons amb la veu no tinguessin la importància que tenen en el desenvolupament global dels humans des dels primers moments de vida.

Així, amb la relació quotidiana d'un adult amb un noutat –i durant tot el primer any de vida o més– el llenguatge corporal i el sonor són els dos elements més bàsics d'intercanvi. La capacitat d'escoltar i la de produir sons possibiliten des dels primers moments la comunicació amb l'entorn en contextos plens d'elements expressius, lúdics i

comunicatius que permeten compartir vivències i estimulen els adults a utilitzar el so com a element prioritari d'intercanvi comunicatiu.

Els sons que l'infant produeix amb la veu és un dels elements que més ens informen sobre l'estat més o menys plaent del nounat. Si l'escoltem atentament captarem el seu estat corporal i intuirem el seu desig ja que l'infant produeix tots els sons vocals connectat amb el seu ésser, amb el seu estar, amb el seu sentir. Hi ha una concordança total entre el seu to muscular i els sons que produeix. De fet, sense un to muscular adequat, acompanyat del ritme respiratori oportú, la seva veu no podria expressar la riquesa de recursos acústics que ens permet sentir.

Segons Fridmann (1988) existeix una fase preverbal, en la qual l'infant va utilitzant en contextos diferents les mateixes estructures rítmiques dels primers crits. A aquestes estructures ella les defineix com a *proto-ritmes*.

Al principi l'infant expressa a partir d'aquestes estructures les seves necessitats més immediates, que més endavant passen a formar part del seu joc vocal, a partir del qual manifesta benestar o es comunica amb els adults de l'entorn.

Fridmann (1988: 17) afirma el següent:

- ♦ El primer crit estructura el llenguatge entonat.
- ♦ El llenguatge entonat és la base per al desenvolupament del llenguatge articulat.
- ♦ El llenguatge entonat és la base per al desenvolupament de l'activitat musical.

Aquestes afirmacions coincideixen amb les de Moog (citada per Hargreaves, 1998:76). Moog afirma que en l'expressió vocal dels nens en el primer any de vida apareixen dues formes: el balbuceig musical i el no musical. El primer es considera precursor de la parla; el segon, de l'entonació musical i es produeix com una resposta a la música que el nen escolta. Són unes cantarelles que els nens canten sobre una sola vocal o amb molt poques síl·labes.

En tots els casos l'expressió de l'infant a partir de la veu facilita una important comunicació amb l'entorn:

“La interacción del niño y la niña con el medio físico a través de sus primeros balbuceos y movimientos se transforma ya en una experiencia sonora, como resultado de su acción con los objetos que le rodean, introduciéndolo de esta manera en su mundo sonoro o entorno sonoro particular.” (Del Campo i Zuluaga 2002: 17).

En tota aquesta evolució l'oïda hi juga un paper prioritari. Evidentment, si l'infant no estigués dotat d'un sentit auditiu que li permetés sentir els sons que ell produeix i els que li vénen de fora, difícilment podria avançar cap als dominis de la conducta musical.

A partir d'una observació atenta de les conductes dels nounats i dels infants en els primers mesos de vida es fa evident el lloc que l'audició ocupa en la seva relació amb el món extern. Les recerques que es realitzen entorn de l'estudi de la captació del so per part dels nens no solament confirmen la seva capacitat auditiva sinó que pretenen mostrar quins paràmetres sonors es capten a cada edat i fins a quin punt poden influir en l'estat psicològic i emotiu de l'infant.

Segons Hargreaves (1998: 75) els investigadors, però, reconeixen les limitacions de les recerques aplicades als infants d'aquestes edats. A banda de totes les variants pròpies dels comportaments individuals de cada individu que escapen a la comprensió dels observadors, una de les formes més corrents de mesurar el sentit auditiu de l'infant és observant les seves respostes motrius a estimulacions sonores. En aquest sentit es considera que hi ha respostes que no es produeixen no pas per falta d'audició sinó perquè les estructures essencials del sistema nerviós central no estan prou desenvolupades per provocar les respostes motrius. També es considera que aquestes respostes estan condicionades per la motivació, la memòria i l'atenció (Fassbender 1995: 83); capacitats que, segons el nivell de desenvolupament, poden marcar la limitació de les reaccions dels nens.

Molts investigadors coincideixen a afirmar que en nens molt petits (fins a una setmana) qualsevol so calma més que el silenci (Hargreaves 1998: 75) i que entre les setmanes 11 i 12 poden distingir clarament la veu humana, so que sembla que prefereixen clarament. També és cap a la 14 setmana de vida que força infants identifiquen i prefereixen la veu de la mare.

Algunes formes de respondre a les músiques i als sons escoltats en l'època prenatal semblen manifestar formes de memòria i aprenentatge d'algunes experiències sonores viscudes durant l'embaràs. Els nens es tranquil·litzen escoltant el batec del cor de la mare, la seva veu, o algunes músiques ja escoltades abans. Nens de 2 a 5 dies modifiquen el seu comportament de xuclar quan se'ls fa escoltar les músiques que havien sentit durant l'embaràs. També s'ha demostrat que es crea habituació a alguns sons externs, per exemple, nens que han passat l'època de l'embaràs a prop d'algun aeroport, se sobresalten menys en sentir el so dels avions a prop (Papou_ek, 1995; Fassbender, 1995).

S'afirma que els nens es manifesten extremament sensibles als canvis acústics que es produeixen en totes les freqüències per més que la seva percepció auditiva és òptima al voltant de sons de freqüència inferior als 2000 Hz. En general, els sons aguts els desvetllen més l'atenció que els greus i la veu femenina està en el nivell de freqüència a la qual l'infant dona més respostes (Fassbender, 1995).

Christoph Fassbender (1995) en l'article "La sensibilité auditive du nourrisson aux paramètres acoustiques du langage et de la musique" cita diversos estudis fets en relació amb la capacitat d'audició i de discriminació de sons en el primer any de vida que no es poden pas obviar en elaborar propostes didàctiques per a l'educació musical dels nens d'aquesta edat. Per a aquest treball, però, interessa referir una de les afirmacions que conté l'article.

Segons aquest autor, s'està demostrant que l'estimulació sonora que es produeix a la primera infància afecta el nivell de percepció de l'oïda tant en la infància com en l'edat adulta. Es considera que la percepció de sons complexos i de patrons acústics es desenvolupa gràcies a una estimulació variada i subtil, percepció que s'educa des de la primera infància. I en aquest sentit es dona una gran importància a la intervenció dels pares en la comunicació amb l'infant.

2.3.3 L'estimulació musical dels pares

En el context de les relacions que s'estableixen entre els nadons i els seus pares coincideixen, d'una banda, les capacitats naturals dels infants cap a la producció de sons amb la veu i l'escolta de tot l'entorn sonor i, de l'altra, una predisposició innata dels pares per atendre i estimular aquestes capacitats donant-hi resposta a partir de la pròpia producció de sons. És així com la comunicació verbal i sonora entre l'infant i els pares esdevé un element clau per al desenvolupament musical del noutat.

Papou_ek (1995), després d'analitzar les interaccions entre els nadons i un dels pares, ens diu que hi ha tres aspectes de la comunicació verbal que reposen sobre una base comuna:

- 1 – Pares i nen comparteixen un alfabet prelingüístic, un codi fet d'elements musicals que es troben tant en el discurs dels pares com en el dels infants. Papou_ek cita l'altura, la melodia, el ritme, la intensitat, els accents, el timbre i l'harmonia. Considera que aquests són els elements mitjancers de la comunicació recíproca i de la imitació vocal que es dona en contextos de caràcter lúdic.

- 2 – A part, els pares posen a l'abast dels nens les paraules i les formes musicals de la seva cultura, els quals intuïtivament noten que estan al seu abast. Així, els infants entren en contacte amb les formes de comunicació sonores de l'entorn social. Aquestes actituds posen de manifest una propensió intuïtiva dels pares a estimular i encoratjar didàcticament la precocitat del sentit musical dels seus fills.
- 3 – Des del primer moment la producció i la percepció dels sons vocals s'acompanya de formes tàctils, moviments i expressions que expressen el ritme i la dinàmica. Aquest fet emmarca la comunicació verbal en un conjunt d'estímul global molt pertinents per exercir una estimulació precoç de les capacitats musicals de l'infant.

Aquesta conducta intuïtiva dels pares proporciona als nounats elements molt bàsics vers l'educació musical i estimula l'audició. A més, facilita que l'infant fixi la seva capacitat auditiva en uns *models* o patrons sonors a partir dels quals s'estableix la comunicació.

Quan la comunicació es dona a partir de l'alfabet prelingüístic, aquests models o patrons inicialment els poden haver creat els pares o el mateix nen, però la seva repetició i variació en contextos lúdics i comunicatius ben segur que estimula la creativitat dels dos implicats –adult i nen– ja que la continuació de l'activitat comporta una constant experimentació sonora. En observar un d'aquests diàlegs entre mare i fill, mantingut al voltant dels 6 mesos de vida, és difícil saber qui pren la iniciativa, qui estimula qui i també quin dels dos ha estat més protagonista en tot el procés que els ha conduït a adquirir fluïdesa d'intercanvi amb la veu i els sons.

En el segon apartat els sons que els pares posen a l'abast dels nens són ja paraules, frases, melodies, ritmes o tot junt. És evident que en aquest context tan primari de comunicació, aquests materials són els que els pares utilitzen de forma més personal, per tant, els propis del seu llenguatge matern. A partir d'aquesta estimulació els nens els assimilen i més endavant seran capaços de dir les paraules i d'interpretar les melodies i les cançons. De ben segur que aquesta és la millor forma d'iniciar l'infant a la interpretació musical.

El tercer apartat, referit a l'expressió del gest i del ritme que acompanya les paraules, porta a la sincronització de moviments compartits. De fet, tots els jocs de falda són materials òptims per a aquestes activitats que, en aquest cas, s'expressen a partir de paraules i melodies que els nens també podran interpretar. En contextos rics en comunicació, l'alfabet prelingüístic també s'acompanya amb expressions i moviments que contribueixen a enriquir les respostes dels nens i l'interès per l'audició.

Aquestes activitats ens demostren que des del primer moment és possible que en les activitats d'educació musical es donin tres condicions que es consideraran bàsiques per qualsevol intervenció didàctica:

- ♦ Partir sempre de tres tipus d'activitats: l'escolta, la creació i la interpretació.
- ♦ Donar la mateixa importància a l'experimentació que a l'aportació d'elements culturals bàsics.
- ♦ Facilitar l'aprenentatge en situacions d'intercanvi comunicatiu.

Les recerques en relació amb aquest tipus d'estimulació i comunicació s'han fet fins a aquest moment en contextos familiars i confirmen la validesa de les intencions que els pedagogs més significatius del segle xx expressaven pel que fa a l'inici de l'educació musical dels infants en el si de les famílies. A Catalunya també caldria estudiar la incidència que aquest tipus de relació sonora té en les llars d'infants. Les propostes didàctiques d'educació musical per a aquesta etapa inclouen en certa manera aquests aspectes, però caldria aprofundir en el seu estudi i la seva explicitació i orientació.

2.4 Orientacions per a una proposta d'educació musical

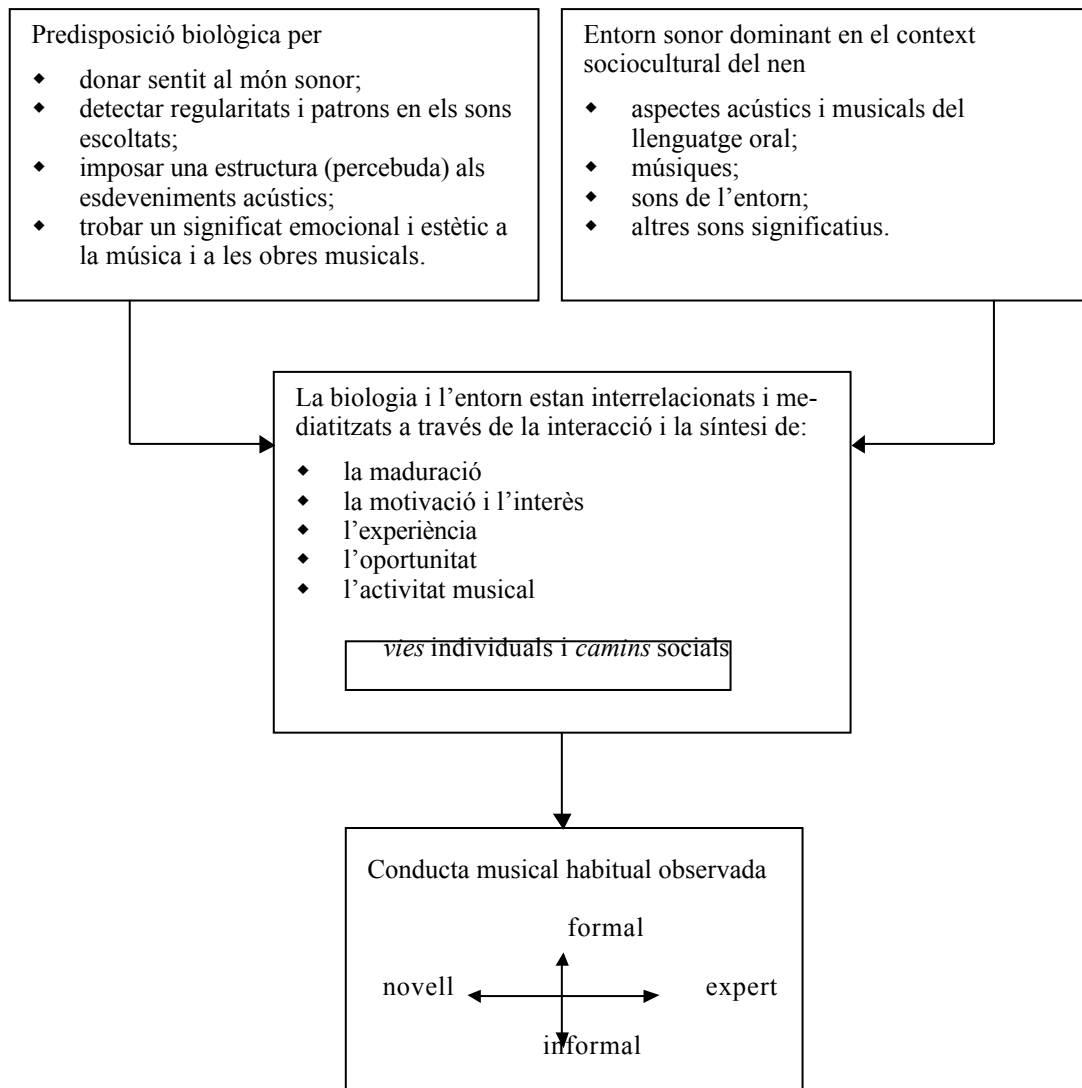
En aquest apartat s'hi refereixen dos aspectes que influeixen molt directament en l'elaboració de la proposta didàctica i que aporten elements que han d'orientar el treball educatiu i les anàlisis de la recerca:

- ♦ L'ensenyament basat en la interacció
- ♦ L'estimulació de la creativitat.

2.4.1 L'ensenyament basat en la interacció

Estudis recents sobre el desenvolupament musical a la infància mostren que aquest es fonamenta en dos aspectes bàsics: la predisposició biològica i les experiències viscudes.

Welch ho expressa amb el gràfic següent:



Quadre 2.1: La ontogènesi de la conducta musical (Welch, 1998: 30).

Del quadre anterior deduïm que el desenvolupament de les capacitats i el comportament musical en els nens és el producte d'una interacció complexa entre els factors següents:

- ♦ La predisposició biològica. Les capacitats de l'espècie per a comportaments musicals.

- ♦ La propensió biològica humana permet donar sentit al món sonor i trobar significat estètic i emocional a la música i a les obres d'art. També permet percebre les característiques del so i les estructures a les quals la seva combinació dóna lloc.
- ♦ Les experiències particulars de l'entorn que en més o menys mesura conformen i faciliten que aquest potencial es materialitzi.
- ♦ L'entorn sociocultural influeix sobre el nen a partir de l'acústica, els aspectes musicals de les veus parlades, la música, els sons de l'entorn i altres significats.

Aquests dos aspectes –la naturalesa humana i l'entorn cultural– s'interaccionen a partir de les experiències, les oportunitats, les tasques musicals, i són bàsiques la motivació i l'interès. Aquesta interacció dóna lloc a la maduració en què cada individu pren el seu itinerari individual i es creen els camins socials.

Es poden observar aquests itineraris a través dels comportaments musicals de les persones, tant en situacions d'ensenyament formal com informal, tant en l'inici del seu recorregut com en la conducta musical dels experts.

Des del punt de vista de l'ensenyament musical se'ns fa evident la importància i el valor de la influència cultural i social que rep l'ésser humà ja des de la seva infantesa, moment en què, com s'ha explicat al capítol anterior, les capacitats de l'espècie pels comportaments musicals ens mostren la seva àmplia dimensió.

Aquesta forma d'observar i definir el desenvolupament de les capacitats musicals coincideix amb la forma en què la psicologia estudia i explica l'aprenentatge i l'evolució en els altres àmbits de la conducta dels humans i considera que l'herència biològica i l'herència sociocultural són els dos elements bàsics de què disposen els humans per evolucionar (Molina, 1994).

L'actuació de l'educador és bàsica. És ell qui ha de posar la cultura a l'abast del nen a fi que progressivament se'n vagi apropiant i construeixi el seu propi coneixement amb l'ajuda de l'educador. Les conductes de tots dos són igual d'importants. Les interaccions que s'estableixen així com els mecanismes a partir dels quals es creen i es faciliten les situacions d'aprenentatge formen una vertadera unitat (Onrubia, 1992).

En la línia de Vigotski (1979) per crear situacions d'ensenyament i aprenentatge basades en la interacció en les quals els elements bàsics de la cultura musical i la pròpia recerca i experimentació facilitin l'avenç individual i col·lectiu, cal tenir en compte el nivell de

desenvolupament real de l'alumne, la seva capacitat per resoldre problemes, amb la finalitat d'adaptar les tasques que han de facilitar els aprenentatges a la seva realitat. Considera que els aprenentatges es produeixen en la *zona de desenvolupament proper*; en aquest espai on la influència del medi pot facilitar l'evolució de l'alumne i el seu creixement.

“La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotski, 1979: 133).

En conseqüència, si el nen necessita ajudes que afavoreixin els seus aprenentatges cal donar-les de forma que donin suport a la seva actuació en la zona de desenvolupament proper.

La intervenció de l'adult ha de combinar diferents estratègies. En el camp de la música *fer* es fa imprescindible ja que sense pràctica no és possible avançar en el seu domini, però, com passa en altres àmbits, també és important *parlar*. Cal combinar l'acció i la paraula. Tal com assenyala Zabalza:

“La elaboración de un discurso verbal de la propia acción se ha revelado como uno de los factores didácticos que tienen efectos positivos más claros sobre el afianzamiento de los aprendizajes y el desarrollo cognitivo de los niños. Saber explicar lo que se ha hecho o comunicar a otro niño cómo ha de realizar una actividad implica una especie de “*auto-feed back*” racionalizador de la acción que clarifica al sujeto la estructura de la acción o la idea a comunicar y afianza su dominio. El niño elabora un discurso mental sobre la acción; ha de codificarla y decodificarla lingüísticamente y con ello diferencia el espacio mental del espacio objetivo de su actividad, con lo cual domina doblemente a ésta” (Zabalza, 1987: 287).

En aquesta forma d'ensenyament l'educador i el nen exerceixen una influència mútua. Les accions de l'un estan influïdes per les decisions que pren l'altre i creen una veritable dinàmica d'interacció a partir de la qual l'adult aporta el seu coneixement i aprenentatges.

En els darrers anys, i en el camp de l'educació musical, va prenent terreny una educació centrada en el nen la qual és atesa per l'educador no tant amb la intenció d'ensenyar o informar sinó amb la d'estimular, aconsellar, ajudar i preguntar per facilitar l'avenç i l'evolució.

En tot aquest procés les activitats de l'alumne es basen en la descoberta i l'exploració i impliquen l'expressió, el sentiment i el compromís personal. La intervenció de l'adult esdevé imprescindible ja que com afirma Swanwick (1991: 19) un currículum musical

només basat en les experiències del nen amb les seves pròpies produccions musicals resulta estèril i empobreix la inspiració i el desenvolupament musical.

La creativitat esdevé una eina bàsica de creixement personal i garanteix una participació activa en la construcció del coneixement.

2.4.2 L'atenció a la creativitat

A fi de facilitar el protagonisme dels nens en l'aprenentatge, les noves tendències en educació musical remarquen la importància de prendre *els sons* com a objecte prioritari de treball (Savouret, 2000). Es pretén que en els processos d'interacció a partir dels quals es desenvolupen els aprenentatges el so esdevingui una matèria bàsica per a la pràctica i el desenvolupament de la creativitat.

La incorporació de la creativitat en els currículums d'educació musical no és pas una idea nova. Els pedagogs considerats *clàssics* (vegeu 2.4) ja la consideraven una peça clau per a l'aprenentatge de la música i actualment els currículums d'educació musical citen la necessitat de prendre l'estimulació de la creativitat de l'alumne com a bàsica per al seu desenvolupament.

“La actividad principal de la que irradian todas las demás en el aula de música debería ser la creación o, lo que es igual, la composición, y siempre apostando por el disfrute del momento, por los pequeños logros, dejando que las habilidades se vayan refinando por sí mismas y sin agobiarnos por los grandes objetivos que sólo llegarán cuando tengan que llegar” (Rodríguez Gracia, 2002: 107).

La idea de *creativitat* que es defensa es desenvolupa a partir d'un procés de treball que posa als nens en situació de *fer*. Aquest procés és imprescindible que sigui atès per l'educador que el facilita, li dóna valor i l'enriqueix nodrint el nen amb tots els aspectes possibles relacionats amb la cultura musical.

“Nosotros hablamos de la creatividad como una transversalidad en el proceso de las enseñanzas y los aprendizajes musicales porque pensamos que la función creativa–interpretativa–valorativa es una función permanente en todo el circuito emisor–intérprete–creador” (Díaz i Frega 1998: 19).

A l'etapa d'educació infantil les activitats s'inicien a partir de la manipulació sonora i abasten l'exploració, la recerca, la repetició, la improvisació i la creació. Quan el nen s'implica en aquests tipus d'activitats és difícil delimitar cadascun d'aquests aspectes. Tots tenen un gran valor i contribueixen a la seva educació musical a partir d'una actitud molt participativa. És possible desenvolupar aquesta actitud activa gairebé des del

naixement com s'explica a l'apartat anterior i respon a un interès que els nens d'aquesta edat degudament motivats manifesten per l'execució de sons diversos.

En relació amb la creativitat voldria citar especialment tres pedagogs musicals: Murray Schafer, del Canadà; John Paynter, d'Anglaterra i Françoise Delalande, de França.

Tots tres fan una important aportació. El seu pensament didàctic està en la línia d'afavorir que els nens explorin materials sonors molt diversos i que a partir d'una intervenció educativa oportuna es condueixi aquesta activitat cap a la creació i el coneixement de la música.

Aquests tres autors tenen en comú no solament un pensament pedagògic centrat en l'experimentació sonora per part dels nens i l'observació atenta de l'educador que ha de facilitar l'evolució, sinó que també cadascun d'ells ha elaborat propostes concretes que orienten aquest tipus d'activitats.

Murray Schafer parla dels paisatges sonors i dels entorns acústics referint-se a tots els sons que es poden escoltar des d'un determinat lloc o espai. El seu discurs expressa la preocupació per l'excés de sons que en moltes situacions envolten l'activitat humana i considera que afavorint l'escolta de forma sensible l'home esdevindria més protagonista del domini sonor de l'entorn (Schafer, 1994).

Denuncia el fet que en els joves s'observa una creixent deficiència auditiva i en les seves propostes, a banda de plantejar-se la creació de combinacions musicals, suscita escoltar sons subtils, quotidians, propis d'ambients diversos i també dels creats o provocats pels mateixos alumnes.

Segons Paynter (1991) cap altre compositor internacionalment aclamat en aquest segle no ha pensat sobre les implicacions educatives de la música i no ha fet una recerca en el camp de la pedagogia musical com ha fet Schafer. Tampoc ningú no ha expressat conviccions sobre l'educació musical amb tanta claredat, poder i ordre de llenguatge plantejant uns objectius que abasten el desenvolupament del sentit creatiu del nen, l'escolta del paisatge sonor del món com si es tractés d'una vertadera composició musical, i la descoberta del nexa o reunió de les diferents arts a fi de poder-les desenvolupar harmònicament.

En la metodologia de Schafer la percepció i la invenció són dos elements centrals, imprescindibles i complementaris.

Segons Schafer la sensibilitat als sons i la percepció de les seves varietats acústiques són veritablement les primeres nocions de la música i les bases de l'educació musical. Hem d'aprendre a estar quiets/callats per utilitzar les nostres oïdes.

John Paynter defensa la tesi que qualsevol proposta d'educació musical ha de cuidar per igual l'escolta, la interpretació i la creació.

Parla de l'escolta *creativa*, o sigui, l'escolta que compromet la percepció i la sensibilitat de l'individu. A partir d'aquesta escolta s'ha de poder arribar a interpretar i crear música (Paynter, 1999). Segons la seva opinió, el punt de partida és la producció de sons a partir de diferents tècniques. D'aquesta producció inicial de sons sorgeixen les idees musicals que en desenvolupar-les enriqueixen l'espectre sonor inicial i creen diferents estructures.

Així, els sons, les tècniques, les idees musicals i les estructures, són els elements que poden conduir l'experimentació i la creació.

Paynter (2000) diu que l'emoció i les sensacions no poden estar divorciades i en oposició al pensament. Les nostres sensacions poden ser involuntàries i irracionals, però naturalment són, activitats de la ment. La música hauria de ser un pensament espontani i natural. Considera que una creació feta per un nen, per petit que sigui, sempre implica una presa de decisions en la qual hi ha un procés que comença, segueix endavant i s'atura, i en aquest procés els sons es combinen de diferents maneres. El camí més segur per ajudar els alumnes a millorar component és animar-los a pensar sobre el procés musical essencial no com unes regles abstractes, sinó directament en relació amb allò que ells mateixos creen. El punt de partida per induir aquesta millora es allò que ells mateixos han creat que és necessari que s'escolti i es comenti. La tasca del mestre és centrar l'atenció de l'alumne en l'acció musical.

Les composicions han d'esdevenir peces musicals i s'han de poder interpretar i revisar. Paynter afirma que fins i tot els grans compositors després d'haver creat una obra i d'interpretar-la han sentit la necessitat de modificar-la, de treure'n algunes parts, de canviar-ne l'ordre, etc. Aquesta reflexió i el comentari posterior són bàsics per provocar progrés en la composició.

Considera que els nens ja són musicals perquè aquest és un fet que està en la natura humana. Ells coneixen intuïtivament el so. Traient profit d'allò que ells fan, la imaginació pot començar a explorar en noves direccions.

Segons Paynter la creació musical és un element essencial que ha de formar part de tots els programes educatius, facilitant la progressió en l'aprenentatge, el desenvolupament harmònic del pensament, la intuïció, les emocions i les sensacions i la manifestació de les capacitats musicals de cada un dels individus.

Françoise Delalande és el tercer autor que cal tenir en compte molt especialment en aquest apartat, perquè fa una aportació molt específica per a l'etapa d'educació infantil.

Delalande i els seus col·laboradors han creat un sistema de treball que s'ha aplicat a algunes escoles franceses i que té per objectiu l'experimentació i la creació a partir del so. Delalande defensa aquest treball com el més oportú per apropar els nens a la música. Es pretén posar els nens en situació d'escoltar, imaginar, manipular, combinar i crear (Delalande, 1984).

Aquests treballs han donat lloc a algunes publicacions (Frapart, 1990; Benhammou, 1990) on s'especifiquen els recursos, els materials i les propostes didàctiques a partir de les quals es condueixen les activitats dels nens i també les seves respostes; s'hi demostra que, per mitjà de la interacció, els infants esdevenen creatius i aporten recursos sonors i idees estructurals que faciliten la producció musical individual i col·lectiva.

A part d'aquests tres autors, que constitueixen un marc de referència tant per la seva filosofia com per la pedagogia i les propostes didàctiques, en la bibliografia consultada apareixen diversos articles en els quals diferents professionals exposen les seves experiències en aquest camp.

A continuació se'n selecciona una mostra:

Schillinger (1997) considera que perquè en un col·lectiu d'infants es doni una situació de creativitat calen unes condicions psicològiques, metodològiques, materials i pedagògiques que concreta en el seu article "Création musicale et pédagogie".

Entre les condicions psicològiques dóna la màxima importància a la motivació dels alumnes i també a l'existència d'espais de comunicació oberts i lliberals.

Les condicions metodològiques han d'incloure:

- ♦ La cultura musical que constantment ha d'anar nodrint el nen.

- ♦ El tempteig experimental, ja que la creació a l'etapa infantil encara no pot sorgir d'idees; per tant, la creació avança a partir de la manipulació de la matèria amb finalitats més o menys explícites.
- ♦ El dispositiu, diferent segons si l'activitat és col·lectiva o individual, si es tracta d'elegir o construir, etc.
- ♦ El treball, organitzat com un joc per inventar, implicant-hi la memòria muscular, aprenent a fer servir la veu en tots els registres i a treure el màxim partit dels materials sonors.

Les condicions materials han d'oferir les millors possibilitats als nens pel que fa a espais, i materials. Shillinger diu que s'ha de fer del nen un col·leccionista de sons.

Els principis pedagògics per a la creació musical els concreta en els punts següents:

- 1 – Cal aconseguir que el nen s'expressi musicalment.
- 2 – De les activitats de classe ha de néixer la creació artística.
- 3 – Cal fer-lo actuar.
- 4 – Les produccions s'han d'avaluar.
- 5 – Cal fer escoltar.
- 6 – Cap dels principis anteriors no es podrà dur a terme si el professor no és capaç d'incitar la creativitat, la invenció i la improvisació.

L'exposició de Schillinger considera que la creativitat és possible quan conflueixen de forma oportuna aspectes psicològics, metodològics, materials i pedagògics, però en concretar els primers i els últims refereix de forma molt explícita la necessitat que l'educador motivi i inciti la creativitat, la invenció i la improvisació.

En general, en els articles en què s'exposa el tema referit a l'estimulació de la creativitat dels nens i es reflexiona sobre experiències dutes a terme en aquest camp, el tema més tractat i el que dona lloc a més controvèrsia és quina ha de ser la intervenció de l'adult, quin és l'enfocament que veritablement estimula la pròpia creació.

Elayne Achilles (1999) ha dirigit estudis de recerca sobre el desenvolupament musical en l'escola infantil i considera que els educadors han de crear entorns musicals als nens

en qualsevol moment del dia que permetin concentrar la seva atenció en activitats musicals. Aquestes han de facilitar l'experimentació lliure o el treball en grans grups, petits grups o individuals. Els nens han de poder accedir a aquests espais de forma lliure i la funció principal de l'educador és descriure i classificar què fa el nen i verbalitzar-li a fi d'anar estimulant les seves reaccions. A partir d'aquestes primeres observacions els educadors han de suggerir, si cal, noves formes de moure's o d'utilitzar els instruments no deixant mai que les activitats esdevinguin rutinàries.

Achilles diu quins són els continguts musicals que es poden anar verbalitzant amb nens de 2 a 4 anys: canvis de tempo (ràpid, lent i canvis graduals), canvis de dinàmiques (fort, suau, canvis graduals), diferències d'altura (agut–greu), diferències en les formes de produir els sons (legato–staccato), textura (intervenció d'un instrument o molts), forma (repetició i contrast), i considera que si en fer activitats musicals s'utilitzen *complements* (titelles, serpentines, mocadors) aquests han de servir per posar en evidència aquests continguts que els nens a poc a poc aniran assimilant i distingint i utilitzant en les seves creacions.

Segons **Mary T. Burns** (1988) la improvisació ha d'integrar les activitats d'interpretar (cantant o tocant), compondre (tant creant una resposta melòdica com ritmes simples) i escoltar (s'han d'escoltar les pròpies interpretacions per tal de crear la improvisació desitjada). Considera que cal posar uns límits a la llibertat per crear i que és important utilitzar estructures que permetin als alumnes expressar-se directament amb idees que representin els elements bàsics de l'art musical: ritme, temps, melodia, harmonia, timbre, dinàmica i forma. Segons Burns, el propòsit de compondre a classe és promoure experiències musicals tot manipulant els elements de la música i no pretendre crear obres mestres ni descobrir genis de la música.

Smale (1995) considera que una de les coses més difícils per a un mestre de nens petits és deixar de banda les idees preconcebudes i prestar realment atenció a allò que els nens estan fent. Escoltar i observar els nens és la millor forma de conèixer i atendre el seu pensament musical, i això és el que més ajuda a planificar experiències de creativitat interessants per a ells.

“Quan observem com els nens entenen la música, podem nodrir millor el seu creixement com a músics; a vegades també podem compartir la seva alegria” (Smale, 1995).

Carolyn Hildebrandt (1998) diu que la música que es fa amb els nens d'infantil és creativa quan se'ls anima a inventar, a fer noves lletres per cançons, noves melodies, a experimentar amb sons musicals, models, relacions. A partir d'aquestes activitats els nens aprenen sobre els elements bàsics del so (to, volum, timbre, duració) i tenen oportunitats per utilitzar aquests elements en improvisacions en grup o individuals. Els nens haurien de fer els propis instruments i utilitzar-los per acompanyar-se ells mateixos o altres nens.

Hildebrandt, després d'haver observat programes diversos d'educació infantil i d'haver participat en el disseny i d'haver dut a terme programes per a nens de 4 anys, afirma que els mestres no necessiten formació especial per estimular la creativitat en música i que una classe creativa no ha de ser necessàriament sorollosa o caòtica.

En fer una programació per a nens de 4 anys es planteja l'objectiu d'utilitzar principis d'ensenyament constructivista que concreta en els punts següents:

- 1 – Estimular l'interès dels nens mitjançant activitats atractives i de nivell apropiat.
- 2 – Inspirar l'exploració i l'experimentació activa.
- 3 – Crear una atmosfera en què els nens i els adults se sentin segurs en els seus papers de compositors, poetes, membres d'orquestra, coreògrafs, fabricants d'instruments i músics.

Les activitats amb els nens es fan inventant lletres a les cançons, creant la pròpia grafia, fabricant instruments nous i experimentant-hi.

Planteja les propostes següents:

- ◆ Envoltar els nens de música.
- ◆ Utilitzar la música per crear diferents atmosferes a la classe: qualsevol motiu pot motivar una cançó. S'haurien de promoure tant les activitats musicals estructurades com les obertes.
- ◆ Reconèixer que la música dels nens no és sempre la dels adults.
- ◆ No tenen pulsació constant; exploren fent sons diversos que no sonen a música. Segons l'autora, la pròpia experimentació porta a crear ritmes regulars i estructures.
- ◆ Crear una atmosfera de confiança i respecte mutu.

- ♦ Donar seguretat, animar-los a escoltar els altres.
- ♦ Mostrar la diversió que produeix la creativitat amb els altres.
- ♦ Els mestres poden aprendre amb els nens. Els esforços inicials no han de ser d'alta qualitat musical. El més important és que l'activitat sigui divertida i que els esforços de tothom siguin apreciats.

Judit Akoschky (2002), referint-se a l'educació musical de nens de dos a tres anys, afirma que la música crea un espai per compartir, per *fer i escoltar*, per conèixer i per disfrutar. En la seva opinió els continguts es desenvolupen amb l'escolta sonora i musical, el cant i altres sons fets amb la veu. També són importants els materials i objectes i instruments per a produir sons.

Concreta les activitats que els nens poden fer amb la veu i amb els instruments en els apartats següents:

AMB LA VEU

“La exploración de sonidos con la voz.

El conocimiento de voces diferentes: sus maestras, sus compañeros.

La imitación de algunos sonidos del entorno natural y social.

La progresiva práctica del canto individual.

La improvisación de “cantos espontáneos”.

Los inicios del canto con los otros.

La elección de sonidos de la voz y de canciones: gustos y preferencias.

El cuidado de la voz” (Judit Akoschky, 2002: 44)

AMB ELS INSTRUMENTS

“La exploración sonora de materiales y objetos cotidianos, juguetes, etcétera.

La exploración sonora de instrumentos convencionales adecuados a estas salas.

El avance en el uso de diferentes modos de acción para producir sonidos.

El avance en la ejecución individual.

La adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones y músicas. Los comienzos de la ejecución colectiva.

La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.

El cuidado de los instrumentos” (Judit Akoschky, 2002: 48).

En tota la seva exposició dóna la màxima importància a la funció de l'educador que ha de facilitar a l'alumne la possibilitat d'explorar la veu i els materials i incorporar les entonacions i les formes de fer música que escolti en les cançons i en les produccions musicals de l'adult i dels altres nens.

Tota aquesta part necessita de l'escolta, que concreta en:

“La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y música en vivo y en grabaciones.

La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus cantos, sus sonidos.

El reconocimiento paulatino de un repertorio creciente de sonidos, canciones y de música de diferente carácter, género y estilos.

La elección de acuerdo con gustos y preferencias” (Judith Akoschky, 2002: 52)

En aquesta proposta els elements que esdevenen centrals són l'escolta i l'exploració que per la via de la imitació i l'avenç en el domini dels materials ha de propiciar que el nen incorpori coneixements, estratègies i criteris per avançar en les activitats de cantar, tocar i escoltar.

2.4.3 Conclusions

El que s'acaba d'exposar fa evident el valor que es dóna al treball de la creativitat: es considera imprescindible per a una bona educació musical.

Paral·lelament tots els autors expressen la necessitat d'ajudar els nens a avançar en el coneixement i consideren imprescindible que l'educador actuï fent possible que hi hagi un progrés. Les formes d'intervenció que es proposen són variades però per dur-ne a terme qualssevol es fa imprescindible que l'educador escolti i observi què fa el nen i parteixi de la seva pròpia activitat i producció. L'escolta del que es fa es considera imprescindible, i també la reflexió i les converses.

Quan els diferents autors concreten quins continguts musicals s'haurien de definir, a l'etapa d'educació infantil citen el so i les seves qualitats, el ritme, les melodies, la forma i les textures com a elements prioritaris.

Es parla del pensament musical, fins i tot amb nens molt petits, i de la necessitat de considerar-lo com un element que conjuntament amb les sensacions i la sensibilitat faciliten la capacitat de crear.

S'insisteix en la idea que les creacions han d'esdevenir peces musicals que s'han de poder interpretar fent que altres les escoltin.

Un altre aspecte que cal destacar és la capacitat que l'educador ha de tenir per motivar els nens i crear al seu entorn una atmosfera de confiança i seguretat. Sense aquesta condició no és possible que els nens esdevinguin creatius.

Els aspectes citats tenen gran interès per a l'estudi i l'elaboració de propostes per a l'educació musical dels infants i són objecte de recerques i debats que permeten l'avenç en el coneixement de les formes d'incidir en l'educació musical dels primers anys de vida.

II.
El currículum
d'educació musical i
la proposta didàctica

3. LA CONCRECIÓ D'UN CURRÍCULUM

Qualsevol proposta d'educació, referida a qualsevol etapa, pot trobar el seu referent en els quatre principis que l'informe Delors considera com a principals objectius per a una educació en el món (Delors, 1996).

- ♦ Aprendre a ser.
- ♦ Aprendre a conviure.
- ♦ Aprendre a fer.
- ♦ Aprendre a conèixer.

Aquests quatre objectius són un vertader repte per a l'escola, per a la societat i també ho són per a cada disciplina. Referint-nos més concretament a la música el fet de ser–conviure–fer–conèixer, són quatre principis que no li són pas llunyans.

La música és un art que desperta sensacions i sentiments i que expressa emocions. Les vivències que tot aquest component expressiu de la música desperten en les persones afecten de forma molt directa als dos primers objectius: ser i conviure.

D'altra banda, la seva part més instrumental, com a llenguatge, basat en l'organització dels sons, requereix una formació específica, que es desenvolupa a partir de la pràctica i el coneixement. Fer i conèixer es fan imprescindibles i no és possible imaginar l'activitat musical sense aquests dos components.

Maneveau (1993: 252) parla així de les dimensions de l'educació musical:

“El *gesto* musical se funda sobre la escucha, la escucha en sí mismo, la escucha del *otro*, la escucha de la vida del mundo, sobre el dominio del propio esquema espacio-temporal y sobre la búsqueda de una superación de lo cotidiano que conduce al hombre más allá de su condicion de simple mortal.

No temamos, pues, afirmar que más allá del aprendizaje del gesto musical, la finalidad superior de la educación en este campo se encuentra en el aprendizaje de la democracia, en su planteamiento ideal: desarrollo y superación del individuo y del grupo en la búsqueda de una armonía que en ningún caso puede

ser considerada desde el ángulo de un equilibrio estático, sino de un equilibrio dinámico, esto es, dialéctico.”

En el primer capítol d'aquest treball s'han anat establint unes bases, uns principis en què s'han referit aspectes propis de la música, de la psicologia i del marc social. Com diu (Swanwick 1991: 22) les idees musicals (que no parteixen pas d'una pàgina en blanc) haurien de relacionar estretament tres elements: la naturalesa de la música, la psicologia i el marc social.

En proposar un currículum per a l'educació musical dels nens de l'etapa d'educació infantil (i més concretament per als nens de cinc anys) voldríem ser oportuns a la realitat a la qual la proposta s'adreça, tenir en compte les aportacions de les recerques més recents, i els estudis psicològics, i també la dimensió humana i social que l'educació ha de desenvolupar en aquest nou segle.

La forma com Violeta Hemsy de Gainza concreta el que ella considera l'objectiu prioritari de l'educació musical abasta la sensibilitat, la percepció i les respostes musicals.

“El objetivo específico de la educación musical es musicalizar, es decir volver a un individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro, promoviendo en él al mismo tiempo respuestas de índole musical” (Hemsy de Gainza, 1982: 97).

Aquesta formulació ens permet concretar dos objectius generals, els més bàsics, els que inclouen tots els altres que s'aniran citant:

- 1 – Sensibilitzar els individus cap al fet sonor i la música.
- 2 – Donar-los elements per poder-hi participar activament.

Per sensibilitzar els individus cap al fet sonor i la música cal facilitar que l'experiència sonora els propiciï vivències plaents: gaudi, joc, comunicació, benestar i sensacions diverses que van des del descans o el relaxament fins a l'estimulació i el moviment, passant per la tendresa, el recolliment o l'expansió.

És a partir d'aquestes vivències que s'ha d'enriquir i desvetllar el seu món sensible; ens referim al món de les sensacions i emocions; el motriu, la música exigeix una participació activa en què la implicació de l'àmbit motriu es fa imprescindible; i l'intel·lectual, capacitats de relacionar, intuir, distingir, etc.

A fi de donar elements per poder participar activament en la música cal desenvolupar les facultats referides al coneixement: avançar en el domini i coneixement dels aspectes

tècnics, instrumentals i culturals que configuren el llenguatge, referides als procediments: percepció, afinació, domini del ritme, habilitats per tocar els instruments i referides a les actituds: participació, interès, disciplina, respecte.

A més, l'activitat musical ha de permetre desenvolupar les funcions pròpies dels llenguatges: comunicació, expressió i representació.

Un currículum d'educació musical ha de garantir tot allò que ha de fer possible l'educació per la música i a partir de la música, a partir d'una participació activa en el món de les vivències musicals.

3.1 El currículum del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

La LOGSE reconeix l'etapa 0–6 com a etapa educativa. Aquest reconeixement es troba explicitat en el currículum de l'etapa d'educació infantil:

“La preparació de la futura reforma del sistema educatiu té un pilar fonamental, que és precisament l'educació dels infants més petits, anomenada educació infantil, i que a casa nostra comprèn l'educació a la llar d'infants i al parvulari” (Departament d'Ensenyament, 1988: 3).

Es posa l'accent en la importància d'aquesta etapa per atendre les necessitats dels nens, les famílies i la societat i també amb vista a la formació de tots els nens. Es considera que aquesta etapa ha d'intentar compensar les desigualtats que podrien dificultar processos posteriors de creixement personal.

L'etapa es divideix en dos cicles formatius, 0–3 i 3–6 amb l'objectiu d'afavorir l'organització dels educadors, l'agrupament flexible dels infants i el seguiment més personalitzat de cadascun. La consideració del 0–6 com una etapa educativa, reforça un plantejament didàctic continuat i progressiu que faciliti una evolució constant al llarg d'aquests primers anys de vida.

En la introducció al document, Ramon Juncosa –llavors director general d'Ordenació i Innovació Educativa–, exposa la filosofia de fons en què és basa la proposta en quatre apartats:

- El desenvolupament de l'infant s'esdevé gràcies a una contínua interrelació entre factors biològics i socials.
- El desenvolupament s'entén relacionat amb l'adquisició d'uns aprenentatges concrets, d'unes actituds i d'uns valors.
- Les necessitats de l'infant són diverses. L'educador les ha de tenir presents.
- La interacció amb l'entorn és una condició indispensable per al desenvolupament de l'infant... Són els adults qui han de seleccionar les experiències d'aprenentatge i afavorir una dinàmica positiva de relació entre els mateixos infants” (Departament d'Ensenyament, 1988: 5)

El currículum d'aquesta etapa es presenta en tres àrees curriculars: la descoberta de si mateix, la descoberta de l'entorn i la interrelació i comunicació amb l'entorn.

A l'àrea "Interrelació i comunicació amb l'entorn" s'hi recullen tots els diferents llenguatges: verbal, plàstic, musical i matemàtic.

Les àrees en cap moment no s'han de considerar com a compartiments tancats. Els llenguatges han de tenir un valor instrumental i han de facilitar la comunicació, la representació de la realitat, i també han de propiciar experiències lúdiques i creatives, mentre que la descoberta de si mateix i la de l'entorn han d'ajudar a l'infant a trobar formes d'abordar la realitat, adquirir els primers conceptes, acumular informació, adquirir hàbits i conductes d'actuació, etc.

3.1.1 La música a l'etapa d'educació infantil

La programació del llenguatge musical per a l'etapa d'educació infantil s'estructura entorn de quatre blocs per al cicle 0-3 i a cinc per al cicle 3-6.

0-3	3-6
Cançó	Cançó
Audició	Audició
So	So
Ritme	Ritme
	Lectura i representació gràfica

ELS OBJECTIUS REFERENCIALS del cicle es divideixen en tres grans apartats:

- ◆ Referits a actituds.
- ◆ Referits a procediments.
- ◆ Referits a conceptes.

LES ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES tenen dues parts:

- ◆ La que orienta tot el treball musical.
- ◆ Les que orienten cadascun dels cinc blocs: cançó, audició, so, ritme, lectura i grafia.

A grans trets, els continguts i objectius plantegen el que és més bàsic per al treball musical i, de fet, tot hi queda recollit. La seva lectura pot orientar enfocaments diferents i graus d'aprofundiment diversos i crec que és així com ha de ser una proposta curricular útil per què cada centre pugui adequar-la a les seves necessitats de treball i organització.

Igualment, les orientacions didàctiques són molt àmplies i se'n poden fer diferents lectures que tenen com a denominador comú apropar la música als nens de forma lúdica i comunicativa. Se citen diversos procediments, –entre els quals la creativitat i la improvisació– i s'explicita la conveniència que el mestre escolti i atengui el desenvolupament del nen.

Aquesta forma tan general i ampla de plantejar el currículum i orientar la intervenció del mestre no es contradiu amb les noves tendències en educació musical, però tampoc les reforça, ni les orienta, ni les aconsella especialment. De fet, si no es té informació sobre el significat que és possible donar a les paraules *creativitat, joc sonor, improvisació*, fàcilment es fa una lectura en la qual aquests aspectes tenen una presència puntual en el desenvolupament del currículum i, en canvi, es prioritza la imitació i el reconeixement, amb la intenció que siguin aquests dos procediments els més bàsics per a l'aprenentatge.

A continuació faig una anàlisi d'aquesta proposta amb l'objectiu d'especificar alguns aspectes del seu contingut i organització, que en la meva opinió no orienten de forma prou organitzada i global la seva pràctica, molt especialment si aquesta vol donar protagonisme al nen en l'adquisició dels aprenentatges.

Per fer l'anàlisi em referiré a les programacions del cicle 3–6 que inclouen els continguts del cicle 0–3. Concretament les meves objeccions apunten cap a dues direccions:

- 1 – Als blocs de treball a l'entorn dels quals s'organitza la programació.
- 2 – Als continguts i objectius referencials i a les orientacions didàctiques.

Els blocs de treball

En la programació se citen cinc blocs de treball prioritaris:

Cançó
Audició
So
Ritme
Iniciació a la lectura i a la representació gràfica dels sons

Al llarg de força anys d'aplicar aquesta programació per concretar currículums adequats a diferents centres d'ensenyament, he pogut copsar que la consideració d'aquests cinc aspectes com a blocs principals de treball creen algunes confusions i no faciliten a l'educador fer propostes didàctiques en què els nens tinguin una participació activa en l'aprenentatge.

Els aspectes problemàtics són els següents:

- 1 – Els blocs de treball proposats no expressen aspectes homogenis o equiparables.
 - ♦ La cançó és una obra musical.
 - ♦ L'audició és l'acció d'escoltar.
 - ♦ El so i el ritme són elements que formen part de la música.
 - ♦ La lectura i la representació gràfica són accions de descodificació i de representació.

- 2 – Hi falten elements bàsics del llenguatge musical per a l'etapa d'educació infantil.
 - ♦ Es parla de so i ritme i no es parla d'estructures i plans sonors. O sigui que se citen només alguns dels elements que constitueixen el llenguatge musical i que cal, doncs, treballar a aquesta etapa.
 - ♦ Es parla de cançó i no d'obres musicals, quan en realitat les obres musicals, siguin cançons o no, constitueixen la base de la cultura musical que el nen hauria de tenir al seu abast.

- ◆ Es parla d'audició i no d'interpretació o creació, quan en realitat l'escolta, la interpretació i la creació són tres formes de viure i aprendre la música, totes iguals d'importants.

En conseqüència, amb els enunciats dels blocs que proposa el disseny curricular es barregen tres aspectes diferents:

- 1 – ELS MATERIALS MUSICALS formats per les *obres musicals ja creades* –les tradicionals, les clàssiques i les populars, les cançons que poden cantar els nens d'aquesta etapa i les que sentiran cantar o interpretar en directe o enregistrades– (les *creacions pròpies* fetes pels nens, les educadores o conjuntament no se citen).
- 2 – ELS ELEMENTS QUE CONSTITUEIXEN LA MÚSICA: se citen els sons i els ritmes però per l'etapa 0–6 caldria citar-ne altres.
- 3 – LES FORMES D'ACTUAR AMB LA MÚSICA: l'audició, la lectura i la representació gràfica (la interpretació i creació que no se citen).

La diferència de significat dels diferents enunciats que formen els blocs de treball per a l'etapa 0–6, no ajuda a plantejar una forma globalitzada de viure la música –ja sigui a partir de l'escolta, la interpretació o la creació. Tampoc no ajuda a crear la consciència que la *música* (tant si es tracta d'una obra musical ja creada com d'una creació pròpia) ja conté alguns dels elements que constitueixen aquest llenguatge (sons, ritmes, estructures i plans sonors).

Quan se citen com a blocs de treball: *cançó, audició, so, ritme, lectura i representació gràfica*, els materials musicals (les obres de diferents autors o procedències –referides amb els enunciats *cançó* i *audició*–) no se separen ni es diferencien i se citen al mateix nivell, que alguns dels elements que els constitueixen (només se citen els *sons* i *ritmes*).

En aplicar aquesta programació en una aula d'educació infantil considerant que cada bloc ha de propiciar els propis aprenentatges, es crea la sensació que s'han de treballar moltes coses separades, quan la música només és una i és possible viure-la des de la globalitat, aspecte especialment important en els primers anys de vida.

La lectura del disseny pot donar lloc a una preocupació per aconseguir que el nen avanci en cadascun dels blocs i estimular que faci activitats diverses, l'objectiu de les quals es propiciar el coneixement de cada bloc (del so i de les seves qualitats, de la regularitat rítmica, de les cançons, etc.) però entre elles difícilment es crea un vertader engranatge.

Quan l'educador organitza les activitats a partir de les quals els alumnes han d'adquirir els coneixements ho fa presentant el contingut musical que es vol treballar amb un determinat grau de dificultat i demana als alumnes respostes progressives a partir de les quals es van apropiant del coneixement. Aquesta forma de treball dona bons resultats per a l'aprenentatge, però no facilita que el coneixement s'adquireixi a partir de la pròpia experimentació i exploració quan en realitat (vegeu 2.4.1, 2.4.2) la producció del nen *degudament alimentada i atesa* ha de ser un dels eixos bàsics per a l'aprenentatge. Cal partir de la música per anar a parar a la música i el domini dels elements que la constitueixen s'han d'adquirir tant a partir de l'escolta i la interpretació de les obres musicals com de la pròpia experimentació i creació. L'educador ha de poder veure tota l'activitat musical del nen captant en cada moment la comunicació que propicia, les diferents formes en què aquest llenguatge es presenta, i els elements a partir dels quals es van construir les obres i les creacions.

En conseqüència, per facilitar que els educadors puguin plantejar un treball globalitzat de la música és important que els blocs de treball no ometin cap del aspectes que cal treballar i s'agrupin segons la seva naturalesa.

Continguts i objectius referencials i orientacions didàctiques

Com s'ha dit en el currículum oficial del Departament d'Ensenyament, els continguts i objectius per a cada cicle es concreten en tres apartats: procediments, actituds i conceptes i les orientacions es donen tant de tota la proposta general com de cadascun dels blocs.

Crec que seria important revisar la redacció d'aquesta part i modificar-la posant l'accent en uns procediments i orientacions que estimulessin l'intercanvi educador-nen i motivessin l'adult a tenir una gran consideració per les descobertes i els aprenentatges que l'alumne va assolint.

Poso alguns exemples referits a diverses orientacions didàctiques que en la meua opinió, per la forma com estan redactades, no afavoreixen que l'educador actuï i doni protagonisme al nen atenent les seves descobertes.

Així, la primera orientació que es dona per al treball del so a parvulari diu:

“Cal treballar el contrast so-silenci en relació amb un mateix objecte o amb una mateixa activitat, això és: escoltar el so dels cotxes i la gent del carrer i escoltar el silenci d'un cotxe parat” (Departament d'Ensenyament, 1988: 148).

L'experiència amb els nens ens ha demostrat àmpliament que des del primer any de vida la riquesa de les seves produccions permeten parlar de sons i silencis i que quan l'educador participa en les seves descobertes i les va definint i enriquint el nen avança en el coneixement dels contrastos sonors i és capaç de posar-los nom. De ben segur que seria millor referir la conveniència de compartir amb el nen l'escolta, la descoberta i les converses sobre el so i les seves característiques que no pas parlar del *treball* per identificar contrastos, paraula massa imprecisa que fàcilment es materialitza en activitats enfocades exclusivament a la seva distinció auditiva.

El següents paràgrafs de les orientacions didàctiques parlen d'anàlisi i dictats.

En el quart paràgraf es diu:

“Els nens necessiten haver escoltat moltíssim qualsevol dels continguts sonors: so, qualitats del so, cançó, etc., per poder-los demanar una resposta”, (Departament d'Ensenyament 1988: 148).

Caldria separar la cançó dels sons i les seves qualitats: és evident que perquè un nen pugui cantar una cançó cal que l'hagi escoltat moltes vegades però els sons i les seves qualitats els expressen des del primer any de vida. No es tracta que l'educador actuï i després demani respostes als nens, sinó que més aviat cal que afavoreixi que siguin els nens els que actuïn i *ell* atengui les seves descobertes. També seria bo canviar la paraula *resposta* per la *d'intercanvi* remarquant que a partir de l'intercanvi comunicatiu es crea el discurs musical que inclou els sons els ritmes les estructures i els plans sonors.

Aquest mateix enfocament es troba en parlar de ritme:

“En les activitats de ritme es partirà d'un estímul sonor que el mestre procurarà que sigui eminentment musical i ric en matisos i bon gust” (Departament d'Ensenyament, 1988: 148).

L'educador ha de poder partir del ritme sonor que el nen expressa amb totes les seves manifestacions enriquint-lo a partir de compartir experiències i viure conjuntament activitats amb les cançons, les obres i les pròpies produccions. És a partir de tota aquesta activitat que els ritmes s'enriqueixen i que l'educador ha de procurar que es vagi adquirint el sentit de la regularitat.

De la regularitat se'n parla amb els termes següents:

“Procurarà també que el nen arribi a donar respostes rítmico–sonores a partir del cos, la veu, objectes o instruments, i que això ho faci perquè a poc a poc va

interioritzant les figures musicals que constitueixen el ritme a partir d'un tempo regular expressat amb precisió" (Departament d'Ensenyament 1988: 148).

D'aquest enunciat voldria ressaltar dos aspectes: la idea que el nen ha "d'arribar a donar respostes" (en molts moments és ell qui planteja les *preguntes* o crea les situacions a les quals l'educador ha de donar les respostes), i el fet que aquestes siguin el resultat de que s'han interioritzat les figures musicals. Crec que són dues maneres de plantejar l'aprenentatge que donen poc protagonisme al nen i que a l'etapa d'educació infantil l'intercanvi nen-educador en l'àmbit rítmic no necessàriament ha de partir del coneixement que el nen tingui de les figures musicals. Moltes vegades els diàlegs sonors –que sempre tenen ritme– no presenten regularitat i, si en tenen, difícilment el nen sabrà quines són les figures que s'estan utilitzant.

En les orientacions mai no es parla de que els ritmes i els sons també poden viure's i descobrir-se a partir de les obres musicals i les cançons, aspecte que facilitaria que aquests elements que constitueixen la música es treballassin a partir de les obres ja creades o de les pròpies creacions.

Referint-me ja a l'escola i a l'activitat musical que els educadors fan amb els seus alumnes de l'etapa d'educació infantil, és habitual que es consideri que els nens i les nenes abans d'improvisar han de conèixer les característiques dels sons quan, en realitat, aquestes característiques, si es posen a la seva disposició objectes sonors i instruments adequats, ja les van utilitzant en el seu joc sonor, i a poc a poc –si l'educador intervé oportunament– les arribaran a conèixer. El bon gust s'educa també a partir de la pràctica i aquesta pràctica ha de permetre l'exercici de la creativitat des del primer moment.

Igualment succeeix pel que fa al ritme: es vol que el nen avanci en l'adquisició de la regularitat a fi que es pugui expressar amb el ritme. *Educar la regularitat* és un objectiu a llarg termini que es desenvolupa amb el creixement, i la música hi té una gran incidència, però en tota l'etapa d'infantil cal saber observar i potenciar l'ambivalència entre els ritmes regulars (que en els moments de creació apareixen molt puntualment) i els irregulars i afavorir que es gaudeixi amb tots els ritmes a partir dels quals el nen es manifesta i crea la seva pròpia música.

El fet que no se citin ni les estructures ni els plans sonors tampoc no orienta les intervencions de l'educador, que han de permetre avançar cap a la captació global de la música o a la creació de petites estructures i obres musicals. Tampoc no facilita que l'educador pugui analitzar la dimensió que tenen algunes activitats molt pròpies

d'aquesta etapa tals com els jocs de falda o les dites instrumentades, la comunicació amb el jocs vocal del nen que es realitzen especialment en el primer any de vida, etc.

En la meua opinió, és indispensable que els educadors d'aquesta etapa avancin cap a formes de plantejar la música des de la seva globalitat, i a partir de propostes en les quals els nens siguin més protagonistes dels seus aprenentatges, cal enfocar les orientacions didàctiques clarament per aquesta opció i deixar molt clars els recursos que els han de permetre atendre l'aprenentatge amb riquesa de recursos musicals.

3.2 La necessitat d'una nova proposta

Tal com s'ha exposat en els apartats 2.4.1 i 2.4.2 les últimes tendències en educació musical defensen un enfocament que faciliti que el nen sigui protagonista dels propis aprenentatges alhora que la creació ha d'esdevenir un element central de la programació (Delalande, 1984; Schaeffer, 1988; Paynter, 2000; Rodríguez, 2002). Aquest enfocament requereix que l'adult actuï no tant per ensenyar o informar sinó per atendre, aconsellar, preguntar, ajudar, estimular, etc. (Swanwick, 1991).

Aquest tipus d'intervenció requereix que l'educador tingui molt clares les possibilitats que té d'incidir en l'aprenentatge del nen. Ha de conèixer les formes a partir de les quals pot compartir experiències musicals amb els alumnes, alhora que ha de saber com estimular les activitats, orientar les descobertes i facilitar que els nens s'apropriïn de les diferents estratègies o coneixements (Akoschky, 2002). Ha de saber quins elements musicals pot anar definint i a partir de quines estratègies pot afavorir que els nens se n'apropriïn. Ha de poder observar i valorar constantment l'activitat dels nens estimulants la seva participació com a eina clau per al propi desenvolupament (Paynter, 2000).

Les característiques que comporta aquesta acció educativa són tan rellevants i decisives per poder portar a terme un bon ensenyament de la música que fan necessari que quedin recollides en l'exposició del disseny curricular i per això considero que aquest hauria de ser explícit en els aspectes següents.

- 1 – Els blocs musicals que cal treballar han d'expressar amb claredat tots els elements de la música que són bàsics per a l'educació musical dels nens d'aquesta etapa. Aquests blocs han de ser un punt de referència constant que faci evident allò que és bàsic i prioritari.

- 2 – L'educador ha de conèixer el valor de cadascun d'aquests blocs dins del context global de la programació i també ha de saber com pot relacionar-los per facilitar que es complementin i tinguin una presència constant en el fer i escoltar música.
- 3 – Els objectius de cada bloc, així com les orientacions didàctiques, han de donar criteris per orientar l'enfocament global i el particular de cada bloc amb una metodologia que afavoreixi el protagonisme del nen en l'aprenentatge i el desenvolupament de la creativitat.

3.2.1 Continguts del currículum que es proposa:

El currículum que es proposa inclou els continguts següents:

- ♦ Els blocs musicals:
 - Materials musicals.
 - Elements constitutius de la música.
- ♦ Els continguts referits a procediments.
- ♦ Els continguts referits a actituds.

Els blocs musicals

Els blocs de treball musical formen dos grans grups:

ELS MATERIALS MUSICALS

Entenc per materials musicals, les *obres musicals* que per a l'etapa d'educació infantil se separen en tres apartats que alhora representen tres formes de participació en l'activitat musical: les cançons –que es canten–, les obres musicals –que s'escolten–, i les pròpies produccions i creacions dels nens i les educadores. Aquests materials seran el centre de l'activitat musical i expressaran les diferents maneres de fer i participar en la música.

Cançons
Obres musicals
Produccions i creacions pròpies

Aquests tres blocs constitueixen el nucli de formació a partir del qual la música hi ha d'aparèixer en tota la seva globalitat. Al voltant seu es fa música –a partir de l'escolta, la interpretació i la creació–, prenent com a prioritaris alguns productes del patrimoni cultural i la pròpia producció i creació.

La combinació i interrelació de les cançons que es canten, les obres musicals que s'escolten i les composicions dels nens i les educadores, permet l'equilibri que en tota programació musical s'ha d'establir entre aquestes tres formes de fer música, alhora que fa possible donar a l'alumne un lloc prioritari en l'evolució dels seus aprenentatges. Excloure un d'aquests tres blocs vol dir prescindir d'alguns aspectes bàsics de la cultura o de la pròpia creació.

ELEMENTS CONSTITUTIUS DE LA MÚSICA

Amb els elements constitutius de la música que es poden treballar a l'etapa d'educació infantil, l'educador ha de conduir els aprenentatges tant quan les activitats es facin entorn a les obres, com a les cançons, com a les pròpies produccions i creacions.

Agrupo els elements constitutius de la música en quatre grans apartats:

So
Ritme
Estructures
Plans sonors

L'avenç en el coneixement i domini de la música s'ha de sostenir en el coneixement i domini dels elements que la constitueixen. Aquests elements es posen en joc en *fer* la música i són presents a les cançons, les obres i les pròpies creacions. Per a l'educador, saber que l'alumne ha d'avançar en el coneixement i domini d'aquests elements, li ha de donar pautes per observar el desenvolupament de les habilitats del nen i fer el seguiment de l'aprenentatge –a partir de propostes, i d'explicacions– amb les intervencions adequades i oportunes.

Cadascun d'aquests elements pot orientar i pautar activitats diverses en relació amb les obres, les cançons, i les pròpies creacions, que han de permetre pautar de forma progressiva aprenentatges rítmics, melòdics, estructurals, etc. Aquests s'han de donar tant en la seva percepció a partir de l'escolta, com en la seva interpretació correcta, com en la capacitat per utilitzar-los en els moments de creació o manipulació sonora. Ens han de permetre experimentar, identificar, parlar, referint aspectes concrets de la música a partir dels quals s'afavoreix la seva descoberta progressiva.

Aquests dos apartats, els materials musicals i els elements que constitueixen la música, formen el nucli del treball. Expressen tots els aspectes de la música que han d'estar presents en l'activitat musical. L'educador ha de saber relacionar-los, han de ser-li útils per propiciar activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Els procediments i les habilitats

La interacció constant d'una banda entre les obres ja creades –cançons i obres musicals– i les pròpies creacions i, de l'altra, els elements constitutius del llenguatge musical –so, ritme, estructures i plans sonors– es realitza a partir de procediments molt diversos. Com s'ha dit, els principals són l'escolta, la interpretació i la creació, però aquests tres no serien possibles sense una implicació total d'altres habilitats que abastin els àmbits sensible, el motriu i el cognitiu.

Es prioritzaran els següents:

Escolta
Interpretació
Creació
Expressió
Recerca
Sincronització
Deducció

Imitació
Repetició
Memorització
Interiorització
Comprensió
Identificació
Anàlisi
Reconeixement
Definició
Comparació

La varietat de procediments facilita una participació més global en els aprenentatges, participació que pot abastar des d'una escolta gairebé inconscient, fins a una anàlisi feta a partir de la comparació entre diferents elements. L'educador ha de ser conscient dels procediments que està posant en joc amb les diferents activitats i afavorir-ne una varietat oportuna. També ha d'observar el nivell de comprensió dels nens a fi que –si es dóna el cas– els elements treballats puguin esdevenir conceptes comprensibles als nens, per més que a l'etapa d'educació infantil la comprensió que el nen adquireix dels diferents elements musicals sempre necessita un referent procedimental per poder-los comprendre i ubicar.

Les actituds

Les actituds esdevenen imprescindibles. Es volen remarcar especialment les següents:

Implicació
Cooperació
Iniciativa
Interès
Gaudi
Recreació
Respecte
Participació

Tota aquesta activitat ha de permetre experimentar sensacions positives, crear conductes de participació i seguretat, hàbits d'escolta, d'interès i respecte que tinguin el seu origen en les vivències positives que es reben en tots els processos compartits d'experiències i aprenentatges.

Cal estimular actituds d'implicació, interès, respecte, il·lusió i comunicació, sense les quals tot el treball esdevindria faltat d'interès i allunyat de la sensibilitat de l'alumne. Aquestes actituds s'han de poder viure de manera individual, de cada nen i també s'han de reflectir en el col·lectiu. Han de sorgir com a conseqüència de les activitats i les vivències compartides dins i fora de l'aula.

En conseqüència, els continguts bàsics que cal treballar són els següents:

Quadre 3.1 Continguts

Materials musicals	Elements constitutius de la música
Cançons	So
Obres musicals	Ritme
Produccions i creacions pròpies	Estructures
	Plans sonors

Procediments
Escolta
Interpretació
Creació
Expressió
Recerca
Sincronització

Actituds

Deducció
Imitació
Repetició
Memorització
Interiorització
Comprensió
Identificació
Anàlisi
Reconeixement
Definició
Comparació

Implicació
Cooperació
Iniciativa
Interès
Gaudi
Recreació
Respecte
Participació

A continuació s'expliciten els criteris de selecció de cadascun dels blocs dels apartats: materials musicals i elements constitutius de la música a fi de mostrar la rellevància que tenen per a l'educació musical dels infants de l'etapa d'educació infantil.

3.2.2 Enfocament dels materials musicals

Les cançons, les obres musicals i les pròpies creacions permeten viure la música des de la globalitat. Al voltant d'aquests tres elements en molts moments es farà música a partir d'un conjunt d'activitats que a poc a poc han d'anar implicant la participació, l'interès i la sensibilitat del subjecte.

A partir de *fer música* des de la globalitat els nens es posaran en contacte amb l'entorn cultural i alhora es facilitarà la seva experimentació. Unes activitats es faran en relació amb la música ja feta formada per uns determinats sons, ritmes, estructures, etc.; en les altres, la música va sorgint mentre es va actuant, es construeix mentre es van creant i combinant sons, ritmes, estructures i plans sonors.

No hi ha dubte que aquests són els millors productes per iniciar-se en l'escolta, la interpretació i la creació.

A continuació es parla de cada apartat explicitant la funció que ha de desenvolupar en l'educació musical dels nens d'aquesta etapa i de la necessitat d'establir relacions entre tots tres.

La cançó

La cançó és una obra musical formada per música i text, que conté tots els elements constitutius del llenguatge musical.

L'origen de les cançons és divers. Tots els grans compositors han compost música a partir d'aquesta forma musical: la cançó. Alhora, aquesta manera de fer música que consisteix a interpretar un text a partir d'una melodia o/i a l'inrevés, és de ben segur la forma compositiva més usada en ambients populars, religiosos o laics. Gràcies a la transmissió oral cada cultura ha anat creant el seu corpus de cançons que després de passar pel sedàs de la saviesa popular han format part del conjunt d'elements que posen de manifest la seva idiosincràsia.

Les cançons relacionades amb la infància abasten un ampli repertori; la saviesa popular els dona un lloc gairebé preferent. Hi ha dos tipus de cançons infantils: les que serveixen perquè els nens cantin, dansin i juguin i les que són més pròpies perquè siguin els adults qui els cantin i dediquin.

Alhora, aquestes cançons tenen unes característiques musicals que les fan òptimes per a la seva edat. Així, un joc de falda, una cançó per dansar, o per jugar, o les cançons infantils més oportunes perquè l'infant les canti, acostumen a tenir melodies simples, basades en els girs melòdics més propis de la cultura a la qual pertanyen. En canvi, les cançons de bressol o les que expliquen històries que és més propi que les canti l'adult, acostumen a tenir melodies més complexes i expressives, les quals, si s'interpreten amb correcció i sensibilitat, permeten captar tota la riquesa melòdica i rítmica de la cultura musical a la qual pertanyen.

La cançó és un element musical que tothom pot interpretar. Això facilita poder establir una comunicació molt directa amb l'infant que, alhora que se li fa sentir la música, se li donen models que ell pot imitar iniciant-se així en la interpretació musical.

El valor de la cançó per a l'educació musical el citen tant els principals pedagogs considerats *clàssics* – Kodály, Matenot, Willems, – com els representants dels corrents més innovadors – Swanwick, Hargreaves, Akoschky. Alhora, la forma com els nens van

incorporant els models melòdics i comencen a cantar és un dels temes sobre els quals més recerca s'ha fet en aquesta etapa (Hargreaves, 1998; Lacárcel, 1995).

Si bé la cançó facilita l'inici i la pràctica de la interpretació musical, o sigui el fet de cantar, també és un element imprescindible per a la pràctica dels diferents continguts musicals. El fet que les cançons siguin obres musicals breus que els nens poden arribar a interpretar sols i col·lectivament, les fa òptimes per organitzar activitats en què descobreixin i experimentin aspectes sonors, rítmics, estructurals i de textura. Les cançons són uns materials de riquesa musical extraordinària a partir dels quals l'educador pot propiciar la pràctica dels elements constitutius de la música fent-ne un ús guiat en activitats compartides. En l'experiència que es presenta les cançons faciliten la creació de plans sonors, estructures, sons i ritmes aplicats a cada cançó. Ajuda a fer el pas entre les obres dels compositors i les creacions dels nens. També és a partir de les cançons que s'introdueix el nen a la grafia musical.

Les obres musicals

La cultura occidental ha anat elaborant un conjunt d'obres musicals, que són vertaders punts de referència cultural: obres que han esdevingut significatives, les que moltes persones han tingut la necessitat d'interpretar i tornar a escoltar, les que tenen prou força com per convocar un ampli auditori una vegada darrere l'altra.

Algunes d'aquestes obres, les més conegudes, són punts de referència gairebé tan importants, com ho poden ser les obres arquitectòniques que es consideren patrimoni de la humanitat. Així, des de l'Orfeo de Monteverdi, fins a la Consagració de la Primavera de Stravinsky passant per les òperes de Wagner, la música té un llegat d'obres, que prescindint del moment en què s'han fet i, per tant, del seu estil compositiu, tenen una vigència en la cultura actual en el sentit que els homes d'aquest segle segueixen tenint la necessitat d'escoltar-les i de fer-les presents en el seu món artístic i comunicatiu.

Apropar-les als infants, molt abans que la seva consciència els permeti saber què és el que estan sentint, d'on procedeix, qui ho interpreta, amb quins instruments, etc. és enormement oportú. Algun dia sabran que aquella melodia que tan bé coneixen pertany a una determinada obra, i també sabran agrupar els diversos coneixements artístics, tècnics, intel·lectuals, al context que els correspon.

L'escolta és el procediment més bàsic, el primordial, el que ens ha de permetre accedir a tot aquest important bagatge cultural. Ara bé, qualsevol proposta didàctica que vulgui fer avançar als alumnes en el camp musical, no pot pas obviar la riquesa de recursos que

aquestes obres ens ofereixen per a la consecució d'aprenentatges molt diversos. En aquest sentit, cal que l'escolta vagi acompanyada d'altres conductes, activitats d'interacció amb la música, que permeten no solament el familiaritzar-s'hi i disfrutar-la, sinó també entrar progressivament en el coneixement i domini dels elements que formen la música (Guardiet, 2000).

L'audició d'obres musicals alimenta la creativitat, la imaginació musical, i el coneixement d'estratègies per combinar els sons amb sentit estètic i, alhora, ens permet contemplar quantitat d'estratègies compositives sentint-ne el resultat estètic i expressiu.

“El hecho de guiar a los alumnos en la audición de obras y la participación en ejercicios de composición contribuye al desarrollo de su imaginación musical. Los profesores pueden ayudar a los alumnos para que tomen parte en *conversaciones* musicales, además de hacer que los compositores menos experimentados se orienten hacia uno o dos aspectos, de modo que lleguen a explorarlos y manejarlos de un modo creativo” (Kaschub, 1997: 26).

En la proposta que es presenta, les obres musicals serveixen als nens per descobrir com els compositors fan servir els contrastos sonors, algunes estructures, o plans sonors que ells també aplicaran en les cançons i utilitzaran en les seves composicions. Per exemple, les formes de començar i acabar una obra musical o recursos per acompanyar una melodia a partir d'un segon pla sonor. En aquest sentit la selecció de les obres s'ha fet per facilitar aquest treball.

La captació de sons, ritmes, estructures i plans sonors és present en l'audició de les obres dels diferents compositors i és una de les formes d'identificar-ne les característiques i definir-les gaudint alhora del seu valor estètic i creatiu.

Aquest fet apropa les obres musicals als nens, els les fa accessibles. Tenen la sensació que entenen com estan fetes i quan ells utilitzen els recursos dels compositors en les seves produccions, es consideren vertaders creadors musicals.

Les produccions–creacions musicals

Abans d'entrar a considerar el valor o la funció que es dona a les produccions musicals en la proposta didàctica, cal aclarir què s'entén per producció musical.

“El concepto de ‘producción musical’ es muy amplio. De hecho, todas las actividades musicales en que la interpretación o la creación de la obra la hacen los educadores o los niños se puede considerar producción musical” (Vanasco 1998: 15).

La forma com E. R. Vanasco defineix la *producció musical* és correcta i adequada, abasta tota la música que produeixen educadors i alumnes; per tant, les activitats en què només s'escolta música ja enregistrada o interpretada per altres músics, no són produccions musicals fetes pels membres del grup.

Ara bé, en la proposta que es presenta en la qual els materials musicals inclouen les cançons, les obres dels compositors i les produccions i creacions pròpies s'utilitzarà l'expressió *produccions o creacions musicals* per referir les produccions fetes pels nens, les educadores, o conjuntament sempre que siguin una creació pròpia. Les activitats d'interpretació de cançons es classificaran en el bloc cançó. Aquesta agrupació permet separar les activitats d'interpretació dels elements culturals ja elaborats –les cançons– de la pròpia experimentació i creació, alhora que agrupa les produccions creatives, que són les que es volen analitzar, en un mateix apartat.

Perquè en un grup classe sorgeixin les pròpies creacions cal que l'educador les estimuli i afavoreixi que el so ocupi un lloc conscient en l'expressió i la comunicació de cada nen i del grup.

Cal que es visquin moments en els quals el so sigui el protagonista de l'activitat i que s'utilitzin per donar forma i significat a les pròpies produccions. Si els nens són molt petits, tot això passa de forma espontània, convé que l'educador en tingui consciència. Ja se n'ha parlat força: la relació que s'estableix amb el nounat a partir de la veu és un exemple.

“En los más pequeños la inteligencia práctica precede a la inteligencia reflexiva y esta consiste, en buena parte, en una toma de conciencia de los resultados de aquella” (Piaget, citat per Agosti-Gherban, 1988: 100).

A mesura que el nen creix ha de ser conscient que l'activitat que està fent té el so com a protagonista:

“Podem dir que s'està fent música quan es fan repeticions no pel simple joc, sinó pel so” (Delalande, 1984: 30).

I més endavant cadascun dels infants ha de tenir criteri, capacitat per triar i proposar.

“Portar l'infant a un resultat no previst. Ja està dins d'ell. Cal encoratjar-lo cap a la recerca” (Delalande, 1984: 30).

L'objectiu principal d'aquest apartat és fer que a partir de l'experimentació l'alumne sàpiga manipular els sons amb intencions comunicatives i esdevingui creatiu.

En les activitats de manipulació, recerca i creació sonora l'alumne *utilitza* els sons, ritmes, estructures i plans sonors per a crear la pròpia música. De fet, només a partir d'aquests apartats pot produir sons, variar-los i combinar-los.

L'educador ha de tenir cura que l'alumne els utilitzi i combini amb riquesa de recursos alhora que els ha d'anar definint a fi que els infants vagin apropiant-se progressivament del seu domini.

Relació entre cançons, obres musicals i produccions

Com s'ha vist, cadascun d'aquests apartats té una incidència important en l'educació musical de l'infant. No cal dir que els aprenentatges que s'adquireixen en el conjunt de totes les activitats musicals es complementen i que en el marc de l'escola moltes vegades ja es viuen de forma global.

La relació més important que s'estableix entre aquests tres blocs a partir d'una pràctica musical rica en experiències, es desenvolupa a l'interior de cada individu: l'escolta de la música, i la seva interpretació, va creant pautes, s'adquireixen diferents elements del llenguatge musical (girs melòdics, pautes rítmiques i harmòniques) que evidentment, es posen de manifest en elaborar les pròpies creacions.

“El procesamiento de los materiales sonoros y musicales se lleva a cabo en el interior del sujeto de tal modo que la energía proveniente de la música absorbida se metaboliza en expresión corporal, sonora y verbal, engendrando diferentes sentimientos, estimulando la imaginación y la fantasía, promoviendo, en fin, una intensa actividad mental” (Hemsey de Gainza 1982: 27).

L'educador ha d'afavorir aquestes connexions en l'àmbit de la inconsciència infantil: el nen escoltarà i cantarà molta música pel sol fet de gaudir-ne, que tindrà una repercussió natural en la seva expressió musical, ell no en serà pas conscient. I també en el de la consciència ajudant a l'alumne a identificar elements que li permetin relacionar la música que ell inventa amb les cançons que canta i les obres musicals que escolta.

Les experiències dutes a terme en el marc de les escoles infantils ens han permès descobrir fins a quin punt la consciència de l'alumne, dels petits o grans punts de contacte entre la música que ell inventa i la que han inventat altres músics o compositors, propicia actituds d'escolta, interès, hàbits de participació, ganes de comprendre i d'aprendre, que el posen en situació de descobrir i experimentar recursos sonors tant a partir de les obres ja creades com de la seva pròpia recerca. L'escolta del nen s'omple de

curiositat auditiva i això afavoreix la percepció dels matisos sonors i la imaginació d'idees musicals.

En aquest sentit la funció dels elements constitutius de la música és primordial. Els punts de contacte entre una obra i els sons que fan els nens, són que tots dos elements produeixen el so, el modifiquen, l'acompanyen, creen estructures, la qual cosa dóna lloc a ambients sonors expressius i estètics.

Aquest criteri està reforçat pels resultats d'algunes recerques que ens demostren que els nens de 4 a 7 anys, reflecteixen un interès primordial pels mecanismes de producció d'una obra, i les tècniques que hi ha compromeses (Hargreaves, 1991).

A continuació s'explica l'enfocament que cal donar a les activitats relacionades amb els sons, els ritmes, les estructures i els plans sonors en l'àmbit de l'educació infantil exposant la riquesa que aporten al treball musical.

3.2.3 Enfocament didàctic dels elements que constitueixen la música

So, ritme, plans sonors i estructures són elements que constitueixen la música. Sempre que s'escolta, s'interpreta i es crea, s'interacciona amb aquests elements. Per tant, es pot dir que la seva presència és constant amb totes les activitats que es fan a partir de les cançons, les obres musicals i les produccions.

Conèixer aquests elements permet entendre la música, analitzar-la, comprendre com està feta, distingir-ne les parts. Estudiar el llenguatge musical vol dir entrar en el coneixement, distinció, interpretació i creació d'aquests components de la música, cadascun del quals –quan s'avança en el seu estudi– pren una gran complexitat.

Igualment la grafia a partir de la qual es representen requereix un estudi específic que s'hauria d'iniciar a l'escola a fi que tothom pogués comprendre'n els aspectes més bàsics, per més que el seu domini requereix d'un estudi més específic.

A l'etapa d'educació infantil cal fer un inici al coneixement d'aquests components de la música amb l'objectiu d'educar la percepció, iniciar la seva interpretació i utilitzar-los per a la creació.

A continuació parlaré de cadascun d'ells per separat, tot i que és pràcticament impossible treballar-ne un sense la presència de l'altre. Per exemple, no és possible parlar de ritme fora d'una estructura. L'estructura i els plans sonors es contenen mútuament, el so hi és sempre present, etc.

La separació obeeix a aspectes d'aplicació pràctica a aquesta etapa, que quedaran especificats en l'exposició.

El so i el silenci

“El concepto popular de sonido como una cosa, no es correcto... el sonido es una sensación. Algún agente hace que un objeto se halle en estado de vibración: dicho objeto comunica sus vibraciones al aire que lo rodea; las vibraciones chocan con el tímpano de una persona o de un animal y provocan allí una perturbación nerviosa que llamamos sonido (Scholes, 1984: 49).

El so és una sensació, i és precisament per això que té tanta importància en les primeres etapes de la vida i en la seva evolució al llarg de la història dels humans.

Violeta Hemsy de Gainza (1997) dialoga amb la ballarina Patricia Stokoe sobre la música, la dansa, l'educació. A l'inici del diàleg, quan Patricia Stokoe vol referir quelcom sobre la relació entre ella i la música, parla de les sensacions sonores de la seva primera infància considerant que aquestes han marcat no solament la seva relació amb la música, sinó que també a través seu pot revivre l'ambient que l'envolta i recordar les vivències que la naturalesa i l'ambient familiar li van propiciar.

“Como no nací sorda ni hipoacústica, voy a hablar acerca del sonido desde una tierna infancia, el sonido integrado en una vivencia totalizada [...] tuve oportunidad de presenciar unas tormentas eléctricas esplendorosas –¡no puedo decirlo de otra manera!– que me influenciaron poderosamente: el sonido de la tormenta que se acercaba, el sonido del viento sobre el monte de eucaliptus, el sonido en crescendo de la tormenta, la llegada de la lluvia repiqueteando sobre el techo de chapa... se juntaban allí la sensación de miedo, de fascinación, de atracción, de expectativa y al mismo tiempo de alivio, porque las tormentas eléctricas traían, además ese efecto de cumplimiento: una señal de amenaza, un proceso y la conclusión. He descrito una tormenta, pero también estaba el sonido de los pájaros [...] y otras sonoridades que se generan en el campo: la música del viento, la música de las hojas, el silbido del viento soplando entre el techo y el cielorraso. Era ésta verdaderamente una experiencia totalizadora: los sonidos se mezclaban con el olor de la tierra que el viento levantaba y las hojas arrastradas por el viento. En esta imagen de mis recuerdos de estas tormentas en el campo, el factor sonido aparece como algo muy fuerte. Los sonidos de la naturaleza para mí realmente sonaban a música” (Hemsy de Gainza, 1997: 15).

I la relació de sensacions auditives continua quan la ballarina explica les vivències que també rebia de les cançons que cantava i la música que escoltava (enregistrada, i interpretada al piano per la seva mare).

El so és present en tots els ambients. És pràcticament impossible crear espais en els quals la seva absència sigui total per més que com s'ha dit a partir de l'escolta es fa una

tria dels sons que se senten i s'acaba posant atenció als que motiven més la nostra audició. La capacitat de fer aquesta selecció comença amb el naixement i així s'inicia una activitat gairebé inconscient a partir de la qual els sons preferits, els més significatius, són els que ocupen un lloc en la nostra sensibilitat i audició conscient.

Així mateix, cada societat prioritza un tipus de sons en fer la seva música. En el cas de la música occidental a partir dels anys 60 del segle passat hi va haver grans canvis. La incorporació de sons diversos naturals o electroacústics va donar a la música altres sonoritats, diferents de les que s'havien utilitzat al llarg dels últims quatre segles.

Actualment en l'educació dels infants per la música i a través de la música, l'escolta, manipulació i recerca de sons així com la percepció dels matisos que els diferencien, és un contingut imprescindible, ja que la capacitat de percebre i gaudir a partir d'un ampli ventall de sons diversos prepara l'oïda i la sensibilitat dels alumnes per les músiques tant del passat com del present com del futur. Totes les músiques estan fetes de sons per més que les característiques tant diferents d'ells ens situen davant de cadascun dels diferents estils –ètnics, o temporals– com davant de llenguatges diferents.

“La música és un ens abstracte dins el qual cada un dels sons té valor per si mateix, igual com passa quan observem el firmament i veiem cada estel independent, i malgrat que sabem que hi ha relacions entre ells no canvia gens la nostra percepció del conjunt estelar” (Mestres, 2000: 26).

De la mateixa manera, la percepció dels diferents sons i la seva producció en ambients d'experiències creatives, representa un gran aprenentatge musical en el qual l'escolta, la interpretació i la creació esdevenen protagonistes de les activitats.

Volem recordar una afirmació que Willems fa en el seu llibre *La preparación musical de los más pequeños*:

“Es preciso despertar en el niño la apetencia de sonido, así como la atención al fenómeno sonoro, con el fin de establecer las bases de la imaginación auditiva, que es la clave de la audición interior, por lo cual diremos que es la base de la inteligencia auditiva” (Willems, 1976: 65).

En l'etapa d'educació infantil els sons que el nen produeix amb la seva veu o amb les joguines musicals o estris sonors que té al seu entorn són el punt de partida de les seves produccions musicals. És per això que l'educador ha de cuidar que les vivències en relació amb els sons abastin tot el treball musical i el depassin per esdevenir un element present en molts moments de la vida quotidiana.

El ritme

Introduïm aquest apartat amb citacions de dos pedagogs musicals (Willems i Bonet). Tenen en comú el fet de considerar el ritme com un element propi de la vida, de l'home, de la naturalesa i de l'art. Sense tenir clar aquest principi és impossible plantejar-se l'educació del ritme musical per als primers anys de vida, ja que com es veurà més endavant el treball depassa el marc estrictament musical. Per a l'infant acabat de néixer, l'harmonia entre el seu desig i les respostes externes, l'equilibri entre el seu desenvolupament psíquic i les possibilitats d'acció i una atenció adequada, sensible i atenta al seu món afectiu, són elements bàsics sense els quals *el sentit rítmic intern* que li ha de permetre expressar el ritme musical difícilment es desenvolupa de forma òptima.

“El ritme és un element fonamental de la vida, del cosmos, de l'home, de l'art”.

“El ritme, que es troba a la vegada en l'home i fora de l'home, que constitueix una necessitat espiritual i una necessitat material, és el primer dels tres elements fonamentals de la música. Sense el ritme no hi ha melodia ni harmonia. En el seu mateix origen és un element premusical com el so; existeix fora de la música, on es representa, com en les arts i en els fenòmens de la natura, és la primera manifestació de la vida” (Willems, 1976a: 83).

“El Ritme és el principi de vida”.

“El Ritme anima el cor de l'home, en la tranquil·litat, en la inquietud, l'angoixa, l'alegria o l'espant”.

“En la pulsació del cor, en l'aire que respirem amb els pulmons, en el moviment de la marxa, en les onades de la mar o en un vol d'ocells, el Ritme és un signe de vida que podem sentir a través dels ulls, del tacte o de l'oïda”.

“En totes les seves manifestacions, naturals o artificialment creades per l'home, el Ritme és un moviment de tensió i distensió, alternança d'esforç i de repòs, que retrobem tant en el moviment del cor, dels pulmons, de la marxa, del mar o del vent, com en un pèndol o un motor d'explosió”.

“Aquest moviment produït per la tensió i la distensió, és a dir, el Ritme, que es manifesta per la pulsació pot ser lent i accelerar-se, ràpid i retardar-se. També pot ser regular o irregular”.

“Podem mesurar-lo com una distància en l'espai o en el temps”.

“Podem dividir-lo o multiplicar-lo per dos o per tres, per llurs múltiples o llurs mescles”.

“Podem, doncs, desenrotllar aquestes possibilitats rítmiques fins a l'infinit. Però el Ritme, tot sol, encara no és Música, malgrat ser-ne el cor, la pulsació, el motor”.

“La dualitat, base de la natura i del món, també constitueix el nucli del fenomen sonor, i per la fusió del Ritme i el So es forma l'embrió del cos sonor disposat a organitzar-se en Música” (Bonet, 1984: 11).

No és possible parlar de música sense parlar de ritme, igual que no és possible fer-ho sense parlar de so.

Cada so té la seva pròpia durada (naixença, creixença i fi, Bonet: 1984), i quan un so succeeix un altre es creen seqüències i estructures: en escoltar una successió de sons, sincronitzant-hi la nostra atenció captem la tensió–distensió de la qual ens parla Bonet, i gairebé de forma inconscient avancem en l'escolta dels sons atenent la seva marxa i consecució. Si aquests sons es basen en pulsacions regulars –o les marquen clarament– ens estimulen respostes corporals rítmiques regulars; si són de durades irregulars, estimulen altres tipus de resposta motriu.

La ressonància rítmica que una obra musical o l'execució d'uns sons pot tenir en un infant s'escapa de la simple observació i probablement depèn de factors psicològics i culturals difícils d'analitzar. Així, en nens molt petits, una mateixa música pot provocar moviment o immobilitat. Hi ha nens que al voltant de l'any quan acompanyen una cantarella fan moviments regulars seguint pulsacions molt ràpides; altres, en canvi, fan moviments més amplis en els qual no apareixen les seqüències regulars. Igualment el sentit rítmic de cada nen es posa molt de manifest quan toquen lliurement instruments diversos o improvisen amb la seva veu.

No és possible fer activitats relacionades amb el so o amb la música sense implicar-hi el ritme. Quan l'activitat es basa només en l'escolta, els sons ens fan arribar sensacions rítmiques que poden tenir mes o menys ressonància en la nostra sensibilitat o en la nostra motricitat. Els sons que nosaltres executem són el resultat del nostre propi moviment, o sigui que el ritme amb què s'escolten els sons és el ritme amb què hem mogut els dits sobre el piano, sobre la guitarra, sobre un instrument de percussió, o el ritme amb què hem articulat els sons fets amb la veu. Aquest principi té algunes excepcions: els instruments electrònics en els quals la producció de sons és mecànica. les joguines que sonen quan s'arrosseguen...

Willems ens diu que el ritme és un element fonamental de la vida, del cosmos, de l'home i de l'art, i Bonet ens diu que anima el cor de l'home en totes les situacions i que podem sentir-lo a través dels ulls, el tacte, l'oïda en la respiració, en el moviment de la marxa, en les onades del mar, en el vol dels ocells...

D'aquestes afirmacions se'n dedueix que l'educació del ritme té les arrels més profundes en la pròpia vida i en la relació amb l'entorn. El ritme musical no forma pas un element a part. És per això que en tota l'etapa infantil, i molt especialment en els dos primers anys de vida, és bo considerar el ritme com un element present en l'activitat quotidiana i en les activitats que es comparteixen amb l'infant. Cal observar el seu cos i les seves

necessitats de moviment, de quietud, de descans i atendre-les de manera que experimenti sensacions ordenades.

Els primers sons que un infant fa quan ha nascut ja tenen un ritme propi. Fridmann (1988: 29) els anomena *proto-ritmos*, i en les seves recerques demostra que durant un temps l'infant va utilitzant les mateixes estructures rítmiques quan utilitza la veu.

També les primeres accions que desenvolupa tenen el seu propi ritme i només a partir d'una observació atenta i sensible es podrà iniciar un intercanvi oportú en què els ritmes de l'infant sincronitzin amb els externs amb tranquil·litat i harmonia. La capacitat de sincronització, que evoluciona d'una forma natural amb el creixement i madura a partir d'experiències on s'exerciti la seva pràctica, és un dels elements que més pot afavorir el desenvolupament rítmic de l'infant. En aquest sentit és bàsica la seva pròpia activitat com també ho són les activitats compartides (Arnaiz, Pons, Salord, 2002).

La maduració psíquica i motriu que s'inicia a l'inici de la vida permet avançar en el domini dels propis moviments i també en l'execució de ritmes sonors, però evidentment tota aquesta evolució tarda bastant a facilitar l'expressió de ritmes volgutament regulars o irregulars. Mentrestant el propi desenvolupament, la comunicació amb els altres éssers humans i la interacció amb el medi porten l'infant cap a etapes progressives d'adaptació i relació en què els aspectes rítmics i motrius tenen una gran importància. En tot aquest creixement les experiències musicals hi desenvolupen una funció bàsica. A banda, són aquestes experiències les que van creant un pòsit, les que faciliten el desenvolupament del sentit rítmic musical, i la seva resposta motriu a partir de la qual la captació i execució del ritme sonor madura i evoluciona.

L'educador ha d'afavorir un desenvolupament rítmic correcte tant en la seva captació, com en la interpretació, com en la creació.

Les estructures

Paynter ens parla així de l'estructura musical:

“Los compositores, intérpretes y oyentes entran en contacto directamente con las relaciones sonoras y su evolución en el paisaje musicotemporal: son estas relaciones variadas y sutiles las que nos deleitan, y es la sensación de integridad (en el sentido de “estar completo”) en una pieza de música lograda lo que nos da satisfacción (y, por el contrario, la falta de coherencia –la falta de integridad– lo que nos decepciona en una obra mal hecha). Lo dicho se aplica tanto a la música de rock, las óperas de Gilbert y Sullivan y el gamelón indonesio, como a Bach y Monteverdi. No es de extrañar que se haya sugerido que *todo arte aspira constantemente a la condición de la música*” (Paynter, 1999: 20).

En la música, la necessitat d'una forma és instintiva. Una mostra ben clara la tenim en la música tradicional. Totes les melodies tradicionals (cantarelles, cançons, danses) que s'han fet i han evolucionat a partir del cant del poble, estan dotades d'una forma interna que els dona ordre i equilibri. I, de fet, la mateixa melodia és ja una de les formes musicals que es creen a partir d'estructurar uns determinats sons, probablement la que més possibilitats ens dona per treballar aquest aspecte a l'etapa d'educació infantil.

Blacking ens diu:

“L'execució musical, a diferència de la producció de soroll, és inconcebible sense la percepció d'un ordre dins el so” (Blacking, 1994: 29).

La música, com qualsevol obra d'art, necessita equilibri, que s'aconsegueix quan el compositor ha sabut resoldre els problemes formals de l'obra posant-los al servei de l'expressió. Cadascuna de les parts d'una obra hi desenvolupa una funció expressiva que manté i conserva activa l'escolta de l'oient i li crea tensió i distensió.

Les diferents seccions que formen l'estructura d'una obra tenen diferents funcions; així auditivament no representa el mateix la unitat que inicia una obra i desenvolupa la idea musical inicial, que la que fa de pont entre el tema que s'acaba d'escoltar i el nou que es vol presentar (Rowell, 1999: 170).

Lewis Rowell cita les seccions estructurals següents:

- ◆ Començaments: hi ha diferents formes de començar una obra que pretenen superar la inèrcia del silenci, iniciar l'oient a l'obra sense cap mena de preparació, començar amb un gest dramàtic, etc.
- ◆ Finals: per finalitzar les peces musicals s'utilitzen estratègies que pretenen tancar l'obra amb un sentiment apropiat: codes extenses i contínues, retorn al començament, unitats que resumeixen reforcen o dispersen energies i tendències tonals i rítmiques acumulades en el curs de l'obra. A vegades abans d'arribar al final definitiu, s'han anat fent diferents finals que preparen la conclusió definitiva.
- ◆ Afirmacions: presentacions temàtiques, que inclouen la transposició d'un tema ja afirmat a una altra clau, un altre registre o instrument.
- ◆ Transicions: conjuncions musicals que uneixen o separen dos temes o mòduls.
- ◆ Apropaments: passatges que creen tensió i dirigeixen l'atenció cap al començament d'una nova secció.

- ♦ Prolongacions: passatges que continuen l'estil i el sentit de la secció prèvia, sense arribar a fer-ne una variació. Prolonguen una textura, un tema, una activitat rítmica.
- ♦ Desenvolupament: passatges que fragmenten i analitzen els materials prèviament exposats i creen inestabilitat tonal, conflicte, interacció, contrastos dramàtics, ambigüitats.
- ♦ Combinacions: passatges que sintetitzen i combinen materials anteriorment exposats.
- ♦ Repeticions: retorn a materials ja exposats. El reconeixement que produeix una repetició és un dels valors estructurals més poderosos de la música.

Aquestes seccions estructurals es poden utilitzar a l'etapa d'educació infantil. És important que l'educador les conegui i algunes es poden definir, altres escapen completament la comprensió dels nens.

Les primeres intervencions que l'adult fa en aquest sentit de ben segur que es donen en la comunicació verbal que s'estableix en el primer any de vida, quan l'infant fa els primers sons i les persones que l'envolten els escolten, els repeteixen, els contesten, donant continuïtat al discurs del nen. És ja des d'aquest moment que a un nivell ben sensorial l'infant experimenta un diàleg musical, fet a partir d'una alternança entre la seva intervenció i la de l'adult. Aquest fet manté l'atenció del nen durant un temps amb el so com a protagonista. La continuïtat del discurs musical és el fil conductor. El nen hi participa escoltant-lo i fent-lo i es van creant estructures sonores amb cadences conclusives i suspensives, amb inicis i finals, mantingudes amb varietat de sons i elements expressius.

Al costat d'aquestes activitats de comunicació lliure apareixen les primeres cantarelles que, per breus que siguin, tenen una organització melòdica i rítmica amb un inici, un desenvolupament i un final. Vull citar molt especialment els jocs de falda: quan s'interpreten amb els nens, l'atenció que capten a l'inici es manté amb intensitat fins que desemboca en el final, que acostuma a ser clar i evident. El moviment amb què s'acompanyen expressa l'estructura de la cançó i la participació activa del nen en la realització d'aquests moviments ens mostra fins a quin punt ells capten i segueixen aquesta estructura. La brevetat d'aquestes cantarelles permet que els nens, des de ben petits, les captin en la seva globalitat. *L'arri arri tatanet, El ralet ralet, Aquest és el pare,* etc., són vertaders models que els educadors de l'etapa d'educació infantil no podem

deixar de tenir com a punt de referència en plantejar aquest tema amb vista a l'educació musical dels infants.

A part, quan les obres musicals i les cançons retenen l'escolta i l'atenció dels nens segur que en l'àmbit sensorial van rebent el discurs musical i el seu desenvolupament ja que aquests dos elements són precisament uns dels que faciliten mantenir l'escolta.

Igualment, en compartir activitats de producció musical amb els nens, cal afavorir que els sons que el nen improvisa tinguin continuïtat i li permetin crear estructures. Es tracta de desenvolupar la capacitat de seguir una idea, uns sons, uns ritmes, i donar-los continuïtat desenvolupant el discurs musical en el temps. A partir d'aquesta successió de sons s'aniran contrastant diferents qualitats musicals, es crearan ritmes diversos, sorgiran melodies, s'alternarà el so amb silencis i la música anirà desenvolupant-se creant el seu propi discurs.

“Incluso si la actividad es corta o de carácter fundamentalmente experimental, debe tener como objetivo hacer piezas de música y no sólo explorar posibilidades. Se trata en el fondo de crear estructuras musicales y, siempre que sea posible, los estudiantes deben poder sentir que han hecho algo que está completo en sí” (Paynter, 1999: 27).

Els plans sonors

En el camp de la composició musical, la simultaneïtat de sons s'estudia en l'harmonia.

Els elements harmònics desenvolupen una important funció expressiva alhora que també marquen l'estructura de les obres musicals; per això és pràcticament impossible estudiar l'estructura d'una obra ignorant la seva part harmònica.

“El contraste evidente, cualitativo y motriz, entre melodía y armonía ha llevado erróneamente a considerar que podía haber dos aproximaciones independientes al aprendizaje de la música: el horizontal (o el solfeo tradicional basado en el canto) o el vertical (basado en las combinaciones de acordes a partir de instrumentos polifónicos) y, lo que todavía es más grave, que estas dos aproximaciones al hecho musical se pueden asociar a estilos diferentes: el solfeo para la música clásica y el estudio de los acordes para el jazz o el rock. Nada más equivocado” (Alsina, Sesé, 1997: 13).

Quan fem activitats entorn de les estructures musicals amb nens de 0–6 anys, les fem incloent-hi els aspectes harmònics propis de l'obra o de la creació que fan els nens. Les idees musicals que permeten construir la música o les que es capten en l'audició ho inclouen tot i en alguns moments intentar separar-ho podria treure riquesa a la creació o a la captació global de la música.

Tot i això, en molts moments, l'activitat musical ens permet fer notar o utilitzar conscientment la simultaneïtat de sons, presents no solament en les obres musicals sinó també en els ambients sonors de la naturalesa i en els més quotidians. Per exemple en escoltar els sons al costat del mar segur que a més de les onades sentirem ocells, vent, o altres sons produïts per nosaltres mateixos.

A l'etapa d'educació infantil la captació, interpretació i creació en relació amb els plans sonors creats per la simultaneïtat de sons aporta molta riquesa de recursos que eduquen la percepció, afinen l'oïda i ajuden a crear idees musicals. Un exemple és la captació auditiva que els nens arriben a fer dels clusters o diferents acords interpretats en algun instrument harmònic –el piano o el teclat és l'instrument que ofereix més possibilitats de treball– i el plaer que els proporciona el fet de poder utilitzar aquests recursos en les seves creacions.

En prendre consciència de la presència simultània de sons diversos es crea una manera d'escoltar aguda i crítica que col·labora a facilitar que els nens s'escoltin entre ells. Aquest és un dels recursos que permeten que nens d'aquesta edat, en petits grups, siguin capaços de pensar com faran la música junts, sense l'ajuda dels adults. Saben que diferents instruments poden sonar al mateix temps, però que cal escoltar-los i que en alguns moments, alguns d'ells han d'ocupar un lloc prioritari en la composició.

La simultaneïtat de sons també aporta riquesa de recursos per treballar les cançons, inventant acompanyaments que ajuden a crear ambients sonors amb la presència de melodies estructurades.

Si aquest aspecte es treballa a l'etapa d'educació infantil, els nens poden arribar a captar diferents plans sonors en les obres musicals, a acompanyar les cançons que interpreten i a crear la seva pròpia música; en canvi, el que no és possible és definir els recursos a partir dels quals es creen els plans sonors. Em refereixo a definir conceptes com ara: l'obstinat rítmic o melòdic, el baix continu, el pedal i encara molt menys la polifonia, o el contrapunt. L'oïda infantil, com s'ha dit en altres moments, està molt preparada per la percepció auditiva, però la comprensió intel·lectual dels nens no permet entrar en la comprensió dels matisos que diferencien les diferents formes com la música tracta l'estudi i l'aplicació dels plans sonors.