



UNIVERSITAT DE BARCELONA

**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN
EDUCACIÓ**

**Programa de Doctorat: Qualitat Educativa en un Món Plural
(Bienni 2002- 04)**

TESI DOCTORAL

**CAP A UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL A
PRIMÀRIA. LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ COM A
METODOLOGIA I LA CANÇÓ COM A
DESENCADENANT DEL CANVI**

Doctoranda: Olga Gonzàlez Mediel

Directores: Dra. M^a Àngels Marín
Dra. Marta Sabariego

Barcelona, 2008

CAPÍTOL 3.- INTERCULTURALITAT I MÚSICA

INTRODUCCIÓ

Considerant la resposta a la necessitat de modificar la pràctica educativa per acollir la diversitat cultural a les aules que s'ha conegut al primer capítol, i les característiques del model intercultural que hem especificat al segon, en aquest capítol ens centrarem en una matèria curricular, la música, en tant que l'element que ens permetrà desencadenar un canvi curricular, com a objecte central de la nostra recerca.

“La tasca difícil és estimar, i la música és un art que prepara l'home per a aquesta tasca tan difícil” (Blacking⁴⁸ 1997:125)

La hipòtesi de partida de la nostra investigació es centra en el convenciment que la cançó popular infantil és un bon recurs per conèixer i reconèixer les diferents cultures presents a la societat i que tenen un reflex directe a les aules. Això és així ja que en la cançó es sumen i potencien dos elements culturals molt potents: d'una banda, la música que té una representativitat cultural força important com a element alhora diferenciador i aglutinador, (tothom identifica la “salsa” com a música d'origen caribeny, però també tothom la fa seva en el moment de ballar-la o escoltar-la); i d'altra banda, els diferents llenguatges i els textos que aporten les cançons són uns altres elements força representatius de qualsevol cultura.

És per això que intentarem mostrar, en primer lloc, el paper fonamental que té la música

⁴⁸ John Blacking va ser un antropòleg interessat per la musicologia i l'etnomusicologia. Després d'uns anys de treball de camp en tribus africanes de Zàmbia, Uganda i Sud-àfrica, va ser professor d'antropologia social a la Queen's University de Belfast, president de la Societat d'Etnomusicologia i membre fundador del Seminari Europeu d'Etnomusicologia (ESEM).

Capítol 3.

com a part del fenomen cultural. La música representa uns trets identitaris comuns als diferents pobles: la necessitat d'expressar-se musicalment, la transmissió d'informació de diverses temàtiques, la presència de músiques i cançons en esdeveniments puntals de les comunitats, etc. Per això mateix, la música reverteix en la pròpia etnicitat de les diferents cultures.

També revisarem, per prendre consciència, el fenomen del mestissatge musical, és a dir, la constant barreja que en la música sempre ha existit. Ens adonem que la música ha acompanyat sempre a l'ésser humà en els seus desplaçaments, la qual cosa, afegida a l'absència de suport físic, (durant molt de temps), ha fet que les modificacions, fusions i barreges fossin constants, nombroses i naturals, (per exemple el "jazz" i el "blues" americà dels esclaus provinents d'Àfrica). Avui dia se sumen també a aquestes raons la immediatesa dels mitjans de comunicació (ràdio, internet, etc.) i la recerca de nous estils per part de molts músics: pop-rock, flamenco-pop i tants d'altres.

Per últim, acabarem esbrinant exactament el paper de la música en general i de la cançó en particular com a element pedagògic, intentant anar molt més enllà del seu valor exclusivament musical. Efectivament, la cançó té unes qualitats pedagògiques quant a recurs musical, (melodia, ritme, etc.), però, a més, aporta, gràcies al text, un munt d'informació de diversos tipus (dades geogràfiques, llegendes, etc.) i, cantada en les llengües originals, permet la descoberta de nous llenguatges. Aquestes característiques de la cançó permeten, doncs, valorar-la no només com a element educatiu musical.

1. LA MÚSICA COM A ELEMENT IDENTITARI DE LES CULTURES

Pel interès específic del nostre treball d'investigació, intentem en aquest apartat veure la relació entre la música i l'etnicitat, a fi i efecte de poder comprendre millor fins a quin punt la música serveix:

- D'una banda, **per augmentar la cohesió d'un grup**; efectivament, les més nombroses manifestacions musicals (cantar i ballar) poden ser realitzades en grup, de fet, demanen aquesta participació.

- I d'altra banda, els subjectes, quant a participants de la manifestació musical (com a intèrprets i/o oients), **es senten representats i augmenta el seu sentiment de pertinença cultural**, (pensem –per exemple- en un grup de turistes espanyols a Egipte, en el moment que soni un “pasodoble”).

Estem d'acord amb Càmara de Landa (2003) quan afirma que la música és indispensable per promoure activitats socials, que constitueix un comportament humà universal sense el qual l'home perdria la seva pròpia identitat amb tot el que això comporta. Aquesta afirmació ens ajuda a plantejar la relació entre música i etnicitat, però, consegüentment, necessitem conceptualitzar aquest últim terme. En aquest moment anirà bé recordar el que autors com Franklin (citat a De Miguel, 1992:134) defineixen com a “eticitat”, és a dir,

”... el conjunt de trets físics i mentals que posseeixen els membres d'un grup producte de la seva herència comú i tradicions culturals que, alhora, els diferencien d'altres grups”.

També tindrem present el que Isajiw (citat a De Miguel, 1992:140) identifica amb minoria ètnica:

“... grup involuntari de persones que pertanyen a la mateixa cultura o descendeixen del mateix poble amb el qual s'identifiquen ells mateixos i/o són identificats pels altres”.

La conceptualització anterior és cabdal a la nostra investigació per tenir cura de no caure en els problemes que detecta Martí (1998, 2000). Martí ens recorda que l'eticitat és un procés dinàmic que s'insereix dins un procés històric i és també la presa de consciència d'identitat grupal que demana continguts expressius per muntar el seu constructe referencial; però per això mateix és subjectiu. Aquesta subjectivitat ens farà anar amb molt de compte amb el material musical presentat, tot i que tindrem l'avantatge de treballar en un context molt precís (educació primària) i amb un material concret (la cançó infantil) que faran més fàcil el nostre treball.

Acabem recordant que **la música és un fidel aliat de l'eticitat, ja que és un valuós recurs expressiu d'aquesta necessitat de la diferència que tenen els grups humans.**

De fet, d'acord amb Roura (1998), podríem dir que la música tradicional (on s'inclou la

Capítol 3.

cançó infantil) esdevé la banda sonora de l'evolució de la humanitat. D'acord amb això, no hi ha dubte que les cançons esdevenen elements identitaris prou potents. Diferents treballs recopilatoris s'han encarregat de demostrar fins a quin punt **la música tradicional, sobretot la cançó, esdevé la memòria històrica d'un poble i és l'element fonamental del seu "folklore"**⁴⁹, (Subirats, 1998).

Segons Blacking (1997) les arts poden transcendir el seu context social i cultural. La música té el seu propi sistema per crear nous valors, per transcendir-se a si mateixa i a la cultura immediata. Els elements musicals posseeixen un grau d'autonomia cultural que els capacita per, d'una banda, representar i ser reconeguts com part d'una cultura específica. D'altra banda, també ser assumits i integrats en tradicions allunyades dels seus orígens. Hi estem d'acord, el tràfec musical és inaturable en totes direccions.

És per això que, recordant a Martí (2002), la paraula intercultural posa l'èmfasi als punts de contacte entre les diferents cultures i, en conseqüència, en el diàleg que s'ha d'establir entre elles. Nosaltres mirarem de fer una contextualització que ens permeti justificar i validar la situació musical i encaminar-la cap a l'entorn educatiu formal, aprofitant no que sigui un llenguatge universal, que no ho és, sinó perquè és un llenguatge, una forma de comunicació.

Com el mateix Martí (2002) ens recorda, tindrem cura, però, de diverses dificultats que poden alterar el procés: l'exotisme, la infravaloració, els malentesos en la presentació i el perill de reforçar la "diferència" cultural.

2. EL VALOR EDUCATIU DE LA MÚSICA

Ja des de l'antiguitat, les grans civilitzacions grega, xinesa o hindú, han constatat la bondat de la música com una forma d'expressió que conté un gran potencial educatiu. Destaquem alguns pensaments i reflexions que exemplifiquen aquesta vessant (Willems, 1994, Pliego, 2004, Gustems i Calderón, 2005):

⁴⁹ Entenem folklore amb l'accepció literal de "coneixement del poble".

- **Confuci**, filòsof xinès, (551-479 a.c): “Cal considerar a la música com un dels primers elements de l’educació, i la seva pèrdua és el signe més palès de la decadència dels imperis”.
- **Plató** (427-347 a.c) va destacar el enorme valor formatiu de la música a través de la *chorea* composta per poesia, música i gimnàstica. En la República diu així:

“Per aquesta mateixa raó, benvolgut Glauco, la música és la part principal de l’educació,... i aconseguen que la gràcia i el bell entrin com un resultat necessari en ella, sempre que es doni aquesta part d’educació com convé donar-la, ja que succeeix tot el contrari quan se la desatén. I també perquè, educat un jove com convé, en la música, advertirà amb la major exactitud el que hagi d’imperfecte i de defectuós en les obres de la naturalesa i de l’art,;.... Heus aquí, al meu parer, els avantatges que es busquen al educar als nens en la música”.
- **Sant Isidre** (560-636): “Sense música no hi ha disciplina perfecta, ja que cap pot existir sense ella”.
- **Sant Tomàs** (1225-1274): “La música ocupa el primer lloc entre les set arts liberals i és la més noble d’elles”.
- **Lutero** (1486-1546), diu al respecte de la música que és imprescindible que es fomenti el seu estudi a les escoles.
- **Descartes** 1596-1650): “La música és el mitjà d’expressió dels estats anímics”
- **Rousseau**, al segle XVIII, (1712-1778), ja reclamava per a l’educació musical: el desenvolupament auditiu com a punt de partença, la cultura vocal, les forces expressives de la música al servei de l’educació moral, la creació de cançons per a infants i la improvisació per alliberar les forces creadores dels infants.
- **Goethe** (1749-1832), partia del cant i pensava que les paraules podien establir molts lligams amb altres camps: la moral, la ciència, la política, la geografia, etc.
- **Friedrich Nietzsche**, filòsof alemany, (1844-1900): “Quan sento una bona música em torno millor i millor filòsof”.

D’altra banda, no només és amb sentències com les anteriors que podem constatar el

Capítol 3.

decisiu paper de la música, més enllà de l'educació musical. Explicitem ara el resultat de diverses investigacions que ens faran veure quina capacitat pot arribar a assolir l'ensenyament musical en el desenvolupament de les persones.

En primer lloc, mencionar l'experiència que Zoltan Kodaly (1882-1967), etnomusicòleg hongarès de gran influència en l'ensenyament escolar de la música, va realitzar per demostrar el valor de l'educació musical. Kodaly va aconseguir que en algunes escoles de primària l'alumnat tingués una hora de música cada dia. Com molta gent pensava que això aniria en detriment de l'adquisició d'altres aprenentatges, es varen passar nombrosos tests; aquests van demostrar que l'alumnat que havia estudiat música cada dia tenia, en els tests de coneixements generals, una puntuació d'un 30 - 40% per sobre de la resta (Willems, 1994). Es va comprovar que la música desenvolupa l'atenció, la concentració, la memòria, la tolerància, l'autocontrol, la sensibilitat; que afavoreix l'aprenentatge de la llengua, de les matemàtiques, de la història, dels valors estètics i socials; que contribueix al desenvolupament intel·lectual, afectiu, interpersonal, psicomotor, físic i neurològic. La deficiència que s'adverteix en el rendiment de determinades matèries, com les matemàtiques o la llengua, es pot resoldre a través de l'educació musical (Pliego, 2004).

Altres investigadors⁵⁰, com Martin Gardiner (1996), han seguit els passos del model hongarès arribant a les mateixes conclusions sobre els espectaculars efectes educatius de la música. Gardiner va provar també la relació entre la música i la resta d'aprenentatges en diversos estudis, destacant, sobretot, les gran diferències en el nivell d'aprenentatge de les matemàtiques en el alumnat participant en les investigacions. També Gustems i Calderón (2005), constaten aquest efecte, i ens fan saber que la realització d'una prova de matemàtiques millora en resultats per l'audició de música de Bach o de Mozart.

Està demostrat que la música és més que una simple matèria. La música és l'instrument d'aprenentatge i el vehicle de transmissió del saber per excel·lència. És el recurs didàctic més universal dels pobles. La llengua, la història, les matemàtiques, el treball, el joc, s'han après sempre cantant i, com va dir María Zambrano, és la música la que ensenya sense paraules la justa manera d'escoltar

⁵⁰ Un informe interessant sobre aquesta temàtica, que recull diverses experiències en aquest sentit, es pot trobar a "Música en la mente", consultable en línia a http://www.indexnet.santillana.es/rsc/_archivos/Documentos/musicadoc/mentemusica.pdf

(Pliego, 2004).

Estem d'acord amb la necessitat de dissenyar models educatius multidimensionals, com els que proposa Howard Gardner (1993), que contribueixin al desenvolupament paral·lel de totes les potencialitats de l'ésser humà. L'educació limitada al intel·lecte, (anomenada intel·ligència acadèmica), s'ha mostrat estèril, mentre que l'educació que aborda al mateix temps les destreses, els afectes i dimensions interpersonals produeix resultats qualitativament superiors. En aquest context se situa l'ensenyament musical, que és una disciplina que cobreix de manera espontània totes les dimensions del ser humà. Per a Levi-Strauss (cit. a Gustems i Calderón 2005), la música té la capacitat de portar-nos més enllà de nosaltres mateixos, del nostre petit espai i temps, eixamplant i mantenint oberta la nostra capacitat de conèixer. L'educació musical, no la instrucció, desperta i desenvolupa les facultats humanes, afirma Edgar Willems (1994).

En 1997, durant el debat sobre el futur de l'educació artística a les escoles públiques, Gardner (1993) va ampliar les seves explicacions anteriors i va dir que la intel·ligència musical influeix més que les altres intel·ligències en el desenvolupament emocional, espiritual i cultural; que la música estructura la forma de pensar i treballar, ajudant a la persona en l'aprenentatge de matemàtiques, llenguatge i habilitats espacials. També Gustems i Calderón (2005) han destacat aquesta característica de l'educació musical.

En segon lloc, parlariem del conegut com "efecte Mozart". La música de Mozart amb respecte d'altres músics posseeix unes propietats particulars que la distingeixen, doncs els ritmes, les melodies, la mètrica, el to, el timbre i la freqüència de la seva música aconseguen estimular el cervell humà, especialment en zones relacionades amb l'hemisferi dret (funció espai-temporal). Des que Alfred Tomatis (1991)⁵¹, metge francès, va començar a constatar fa uns quaranta anys aquest efecte en els seus pacients, s'han realitzat múltiples experiències en tot el món que avalen la científicitat del fet. Campbell exposa el següent en el seu llibre titulat *L'efecte Mozart. Experimenta el poder transformador de la música* :

“S'ha demostrat que tocar un instrument o participar en un programa de música al col·legi (o incorporar la música en les classes d'assignatures com història o ciències) té efectes àmpliament positius en l'aprenentatge, la motivació i el

⁵¹ Per ampliar informació respecte a l'efecte Mozart, consultar: <http://www.tomatis.cl/>

Capítol 3.

comportament". (Campbell, 2003: 179).

Heus aquí alguns aspectes interessants de diverses investigacions que s'han desenvolupat en aquest sentit (Pliego, 2004):

- El 1996, la Comissió d'exàmens d'admissió a Instituts Universitaris va informar que els estudiants amb experiència en interpretació musical obtenien puntuacions superiors al terme mig nacional en la part oral de l'examen d'aptitud i en el de matemàtiques. Edward J. Kvet, director de l'escola de Música de la Universitat de Michigan en Mount Pleasant, ha arribat a la següent conclusió: «En general, fa l'efecte que l'estudi de la música i altres arts té un efecte acumulatiu, i és innegable que amb el temps influeix en l'obtenció de millors puntuacions en els exàmens estàndard»⁵².
- En un estudi realitzat entre 1983 i 1988 amb uns 7.500 alumnes d'una universitat de grandària mitja, els que seguien música i educació musical com assignatura principal obtenien millors puntuacions en lectura que tots els altres alumnes del campus, inclosos els que s'especialitzaven en anglès, biologia, química i matemàtiques⁵³.
- En altres estudis es va comprovar que posar música disminuïa el mal comportament dels nens en un autobús escolar, i que programar activitats artístiques, entre elles la música, els dilluns i divendres, reduïa l'absentisme escolar aquests dies (Cutietta, Hamann i Miller, 1995).
- En una revisió exhaustiva de centenars d'estudis empírics realitzats entre 1972 i 1992, tres educadors relacionats amb el projecte «Futur de la Música» van descobrir que l'educació musical millora l'aprenentatge de lectura, llengua (incloses llengües estrangeres), matemàtiques i rendiment acadèmic en general. Els investigadors també van descobrir que la música augmenta la creativitat, millora l'estima pròpia de l'alumne, desenvolupa habilitats socials i millora el desenvolupament d'habilitats motores perceptives, així com el desenvolupament psicomotriu.

⁵² Pliego es refereix a una investigació que apareix en *Music is Key*. (1966). *Music Educators Journal*, p. 6.

⁵³ Pliego es refereix a una investigació que apareix en WOOD, P. : "The Comparative Academic Abilities of Studens in Education and Other Areas of a Multi-focu Univserity". Inèdit.

Convenim doncs amb Pliego (2004), que l'ideal seria que tots els mestres d'educació infantil i primària sabessin cantar i fer música, convertint en innecessària la presència d'especialistes. En els països del centre i nord d'Europa la música és part substancial de la cultura. Està integrada com una matèria més del currículum escolar i els i les mestres la utilitzen habitualment com un recurs didàctic per a l'ensenyament de qualsevol matèria: idiomes, matemàtiques, educació física, etc.

Estem d'acord amb Gustems i Calderón, (2005), que la música pot considerar-se, doncs, una veritable i completa educació intel·lectual en el sentit més tradicional del mot, abraçant la interpretació (cant, instruments, dansa...), la improvisació, la creació, la audició i la imaginació.

Ja l'etimologia del terme al·ludeix al seu caràcter integral, doncs *música* és la suma de totes les arts i ciències patrocinades pel cor de les Muses sota la protecció d'Apol·lo.

3. LA INTERCULTURALITAT A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Segurament l'àrea de música és un dels espais on més actuacions puntuals s'han fet a l'escola, des de sempre, de tipus intercultural: adaptacions curriculars en les aules que ampliessin el repertori musical en tots sentits, (cançons d'orígens diversos i en diferents llengües, audicions de músiques d'arreu, danses popularitzades anònimes, utilització d'instrumental "ètnic", etc.). Independentment de la consciència d'adoptar un treball de tipus intercultural, el professorat especialista de música de les escoles⁵⁴ ha volgut aprofitar la gran varietat de recursos musicals d'altres cultures sense plantejar-ne, majoritàriament, altre objectiu que el purament musical.

Les raons que poden explicar aquesta ampliació en les escoles cap a músiques de diverses cultures són diverses, però destaca el fet que el currículum de música en el seu primer nivell de concreció⁵⁵ sigui poc detallat (planteja el cantar, ballar, etc. sense definir repertoris específics), la qual cosa permet un ampli ventall d'actuacions, i també

⁵⁴ Algunes actuacions concretes, però, les podem trobar al recull que el ICE de la Universitat de Barcelona va fer després de les IV jornades de músiques, dedicat a les músiques del món, l'any 2002 .

⁵⁵ Trobarem un anàlisi més acurat del currículum de música en el capítol cinquè, com a fonamentació de la creació del recurs musical.

Capítol 3.

que en el primer objectiu terminal de l'àrea contempla específicament el treball de cançons d'altres països: “Cantar en un registre còmode i amb una intensitat moderada, individualment i col·lectiva, cançons tradicionals catalanes, d'altres països⁵⁶ i d'autors.⁵⁷”

D'altra banda, com dèiem al principi d'aquest capítol, la música és un element que no demana necessàriament un suport físic i això mateix, junt amb la globalització que permeten els mitjans de comunicació ha ajudat a estendre tot tipus de músiques a tot tipus de públic, i l'entorn escolar no és aliè a aquesta influència.

Veurem però, que la comunitat musical sí que fa temps que albira possibilitats de treball musical de caire intercultural, i proposa actuacions específiques en aquest sentit.

3.1. DES DE L'ETNOMUSICOLOGIA

Constatem que la nostra inquietud no és nova, ja que llegim a Merriam (1990) que una de les seves obligacions com a etnomusicòlegs⁵⁸ és analitzar les músiques de pobles no occidentals per combatre l'etnocentrisme i **estudiar les músiques com a mitjà de comunicació de les cultures**. També altres rellevants etnomusicòlegs com Blaking (1997), Small (1989), Càmara de Landa (2003), i Aiats (2000), subscriuen aquesta obligació. També Gustems i Calderón (2005) ens recorden que habitualment s'ha considerat l'activitat musical com un sistema d'introducció en el marc cultural. És més, Small (1989) reivindica l'ús d'un nou verb “musicar” que inclou totes les manifestacions musicals de tota l'espècie humana, afirmant que: “...*la nostra espècie necessita musicar per assolir la seva veritable humanitat*” (Small, 1989: 78).

A més, Small fonamenta molt bé la igualtat en el tractament de les músiques de diferents cultures, (que desitgem des de la nostra visió intercultural de l'educació), ja que defensa que totes les cultures tenen quelcom a aprendre de la resta. Afirmar Small (1989) que cap cultura pot dir que no té res a aprendre de les altres i que qualsevol

⁵⁶ El subratllat és meu

⁵⁷ Del Currículum. Educació Primària. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Octubre 1992. pàg.55

⁵⁸ L'etnomusicologia es basa en l'estudi de la música com a cultura.

sistema educatiu que es descuidi d'incloure les experiències educacionals de les altres cultures deformarà la vida i l'experiència d'aquells a qui pretengui educar.

A més dels treballs personals d'etnomusicòlegs i professorat de música, les institucions musicals cada vegada demostren una major sensibilització cap al fenomen multicultural. L'any 1966, el secretari general de la International Society for Music Education (ISME), Egon Kraus, desafiava a les i els educadors musicals a considerar una perspectiva multicultural. Fent-se ressò del professorat més sensibilitzat, recomanava no tenir una visió parcel·lada i restrictiva de la música, sinó una consideració més oberta que contribuís a un millor enteniment i coneixement mutu, definint quatre punts bàsics, que resumim a continuació, no solament perquè no han perdut la seva vigència original, sinó perquè reflecteixen justament els punts que qualsevol dels educadors/es compromesos amb el tema, signarien sense dubtar-ho:

- 1).- La incorporació de la música de distintes cultures en l'educació musical de tots els nivells.
- 2).- Un replantejament dels continguts i estratègies metodològiques en el qual es considerés l'entrenament auditiu i rítmic i la teoria musical necessària amb vista a incloure la música de les distintes cultures.
- 3).- La revisió dels llibres de text i altres materials didàctics (revisant també els prejudicis i les actituds racistes i nacionalistes imperants en els mateixos)
- 4).- La necessitat d'elaborar materials didàctics apropiats per al tractament de la música de les diferents cultures en els processos d'ensenyament – aprenentatge, amb especial atenció a l'enregistrament de materials autèntics.

Aquest plantejament va ser recollit per la comunitat educativa anglosaxona (Anglaterra i EUA bàsicament), on va créixer l'interès per complir els paràmetres exposat per Kraus i que van esdevenir en un Simposi Multicultural del Music Educators Nacional Conference en 1990, on els educadors/es es comprometien per adoptar una perspectiva més àmplia i intercultural en l'educació musical (Giraldez 1998).

Com a últim estadi de compromís, es va arribar a elaborar per l'ISME⁵⁹, l'any 1994 un

⁵⁹ La International Society for Music Education, fundada en 1953, és una entitat promoguda i afavorida

Capítol 3.

document on es declara la postura que adoptava la societat musical sobre la música de les cultures del món⁶⁰, i que presentem per l'interès que presenta la seva lectura com a reflex del que pensa la comunitat educativa musical al més alt nivell:

Taula 3.1 Política sobre la música de les cultures del món

Creiem que la música de les cultures del món, individualment i en conjunt, hauria de jugar un rol significatiu en el camp de l'educació musical, definida en els seus termes més amplis. Per tant subscrivim el següent document com declaració de la postura d'aquesta Societat davant la música de les cultures del món i adoptem les subsegüents recomanacions com a política de l'organització.

1) Aquesta política està basada en els següents supòsits bàsics:

a) El món de la música hauria de ser vist com un grup de músiques individuals, cadascuna amb un estil, repertori, conjunt de regles i context social específics. La música artística occidental és simplement una d'aquestes músiques, però degut al fet que ha arribat a un ampli reconeixement i una distribució geogràfica gairebé universal, juga un rol especial en l'educació musical mundial. Reconeixem que cada societat té una estratificació de músiques relacionades amb la seva estratificació social, per exemple, clàssica, folklòrica, popular, i estableix una avaluació relativa d'aquestes músiques segons els seus propis punts de vista.

b) La música és un universal de la cultura; totes les cultures posseeixen música i cada societat tenen un sistema musical amb el qual està associada. Les subcultures, grups socials, grups d'edat i altres subdivisions de la societat solen tenir també les seves músiques individuals.

c) No existeix un criteri universal vàlid per a l'avaluació de la música, però cada societat té la seva pròpia manera de jutjar la composició, execució, instruments, mètodes d'ensenyament, i altres formes d'activitat musical segons els seus propis punts de vista. Creiem que tot sistema musical és vàlid i mereix comprensió i estudi.

d) Cada música hauria de ser estudiada i compresa com un sistema de sons i un procés audible i com un conjunt d'actituds i un sistema d'idees i conceptes.

per la UNESCO a través del Consell Internacional de la Música. ISME-ESPANYA, fundada en 1978, és una organització estatal afiliada a ISME, sense ànim de lucre que el seu principal objectiu és estimular l'educació musical com a part integral de l'educació general, atenent de forma específica a les necessitats i interessos dels músics i professors de l'Estat Espanyol, servint com enllaç per a contactar amb entitats d'altres països i amb Isme Internacional. Així mateix, impulsa fòrums de debat en els quals s'intercanvien i recullen diferents opinions, requerint per a això la presència de professionals de reconeguda experiència en el tema o temes a tractar.

⁶⁰ Document preparat pel ISME Panell on Music of the World's Cultures i aprovat el 15 de Març de 1994 Traducció: María del Carmen Aguilar. Document original en línia: http://www.mariaguilar.com/escritos/escritos_2.htm

e) La música pot ser compresa millor en el seu context social i cultural, com a part de la seva cultura. Una adequada comprensió d'una cultura requereix de la comprensió de la seva música i l'apreciació de la música requereix d'algun coneixement de la cultura i societat a la qual està associada⁶¹.

f) Algú que està fora d'una cultura pot aprendre a apreciar i comprendre la seva música i encara a executar-la, encara que existeixin límits per a obtenir l'habilitat i la percepció d'un integrant de la cultura. En molts casos, aquests límits no són suficientment seriosos com per a impedir als estudiants arribar a una raonable competència com oïdors i encara com executants o improvisadors en música aliena a la seva cultura.

2) Els següents comentaris sobre qüestions educacionals rellevants proveeixen una base per a futures decisions.

a) En el context del reconeixement de la música com un universal de la cultura, hauria de ser essencial en qualsevol sistema d'educació musical el incloure, en estructures unificades o separades, l'ensenyament de la música de la pròpia societat, de la música artística occidental, i un conjunt d'exemples de músiques d'altres societats, contemporànies o del passat.

b) Si l'educació musical opera en contextos institucionals, els professors necessiten ser convidats a basar el seu treball en l'experiència musical total de la seva societat. En moltes parts del món, la música transmesa pels mitjans massius de comunicació domina gran part de la vida diària dels estudiants. Aquesta música, així com la seva forma de transmissió no institucional no hauria de ser rebutjada sinó compresa en el seu potencial per a la educació musical.

c) Creiem que en cada situació educacional, certa música pot i ha de ser més emfatitzada que unes altres. No obstant això, creiem que tota música és millor compresa si és presentada en referència a un context mundial.

d) En qualsevol context educatiu hauria d'emfatitzar-se el respecte per tot tipus de música. La comparança entre músiques en termes de la seva presumida qualitat no és apropiat ni pràctic. El judici sobre obres musicals i execucions hauria de basar-se en els criteris de la cultura a la qual pertany la música estudiada.

e) La música pot ser ensenyada permetent a l'estudiant participar com a creador i reproductor, presentant execucions en viu i enregistraments en vídeo, oferint oportunitats per a una anàlisi auditiva i cultural, i incloent música en els estudis socials, història, literatura i arts.

f) La música de les cultures del món pot, almenys en un sentit latent, estar present en tot tipus d'educació musical, en els nivells primari, secundari i terciari, en l'aprenentatge d'instruments, en els estudis acadèmics i en activitats educacionals tant formals com informals.

⁶¹ El subratllat és meu.

Capítol 3.

g) És ben sabut que la música sovint juga un rol important en la integració de la cultura i en el manteniment de la identitat ètnica, així com en la mediació entre cultures en contacte. Més encara, la música ha provat ser especialment útil en la solució de problemes socials i polítics en societats inter-ètniques i multi-ètniques

3) Sobre els supòsits bàsics esmentats i els comentaris associats, vàrem recomanar específicament el següent:

a) Que l'educació musical, incloent, per descomptat, l'estudi de músiques individuals, repertoris i instruments, prengui com punt de partida l'existència d'un món de músiques que mereixen comprensió i estudi.

b) Que l'exposició a la música local, a la música artística occidental i a la major quantitat de música estrangera com sigui possible formi part del currículum de l'educació musical formal de totes les nacions; i que es presti especial atenció a les músiques dels grups ètnics i socials de la població de la pròpia nació.

c) Que una mínima base de comprensió d'una selecció de música de les cultures del món formi part del currículum de l'educació de mestres.

d) Que els mètodes d'educació musical per a l'ensenyament de les músiques del món es formulin de manera de respectar la integritat estètica de cada música i, en tant que sigui possible, els seus autèntics processos de transmissió. Els sistemes existents d'educació musical poden ser revisats i avaluats pel que fa a la seva eficàcia i rellevància per ensenyar música de cultures específiques.

e) Que els professors d'estudis socials i àrees afins rebin els materials necessaris i una mínima competència per a usar música i dades musicals, incloent música transmesa pels mitjans massius, en situacions educatives apropiades.

f) Que l'educació musical inclogui estudis sistemàtics sobre diferents maneres de transmissió de material musical, tant del passat com del present, amb l'objectiu de millorar el coneixement i competència de músics i audiències sobre les implicacions polítiques i estètiques dels canvis en la tecnologia i la producció del so.

g) Que els sistemes educatius nacionals o regionals estableixin centres per a l'adquisició i disseminació de materials que facin possible l'ensenyament de la música de les cultures del món; que aquests centres incloguin també executants i conjunts que puguin actuar en contextos educatius i que ISME col·labori per a l'establiment d'aquests centres.

Acabem mencionant, en aquesta línia de treball, un projecte educatiu força interessant d'Alan Lomax, (1968), folklorista americà que volia poder arribar a ensenyar la cultura del món a través dels seus sistemes expressius, amb criteris universals observables, més que des de la lent de les teories occidentals de la música o la dansa. Lomax (1968) va

analitzar a partir dels anys 60, sistemes de comunicació no verbal de tot el món i va descobrir grans famílies en la música i la dansa del món. A aquesta recopilació (quant a la cançó), la va anomenar “cantomètrics”. Encara que moltes de les seves hipòtesis no han pogut ser encara investigades, mostra una intenció molt interessant respecte a l’interès en obrir l’educació musical a d’altres tipus de música, tot treballant en base a les semblances.

3.1.1. Dificultats en la pràctica musical intercultural des de comunitats “occidentalitzades”

Encara que, com veiem, la sensibilitat i les disposicions fa temps que estan força clares, l’aplicació d’aquestes directrius no són tan fàcils de dur a terme, i encara que a Espanya no hi ha gaire tradició investigadora en el camp musical, sí que trobem experiències en altres països. Efectivament, existeixen investigacions com ara la que ens explica Patricia Shehan⁶² (1997) en el seu article sobre la diversitat de cultures i els móns musicals a les escoles de EUA, on relata diverses experiències en aquest sentit en diferents escoles i detecta una sèrie de problemes. D’una banda, Shenan (1997) detecta com a handicap més greu el fet que els educadors musicals tenen problemes a l’hora de buscar materials musicals prou representatius de les diferents cultures i, d’altra banda, es senten insegurs en no conèixer prou bé aquests altres tipus de músiques que volen introduir a les seves aules. També Giraldez (1998) es fa ressò d’aquest problema de falta de confiança en el professorat a l’hora de treballar amb altres músiques, i afegeix també la por que a algunes persones els fa el fet de treballar altres materials musicals ja que pensen que va en detriment de la tradició pròpia.

3.1.2. Dificultats en la pràctica musical intercultural des de comunitats “no occidentalitzades”

No només la comunitat musical “occidental” fa temps que està conscienciada pel tema de l’obertura a d’altres cultures musicals, ja que, articles com els de J.H. Kwabena

⁶² Patricia Shehan és etnomusicòloga i professora de la Universitat de Washington.

Capítol 3.

Nkenia⁶³(1997), reflecteixen un altre tipus d'obertura musical. En aquest cas, parlariem d'una obertura "cap a dintre", a diferència dels països europeus i nord-americans. El repte al qual s'enfronta l'educació musical a l'Àfrica, ens explica Nkenia (1997), és el de revaloritzar les músiques autòctones i acabar amb el llast que representa per a ells i elles l'herència colonial que ignorava la música indígena africana i formava als i les mestres i professionals de la música autòctons, en les tradicions més pures del "classicisme" europeu.

En aquesta mateixa direcció trobem també el treball de l'etnomusicòleg Max Peter Baumann, seguint la senda del seu paísà Herder⁶⁴. Baumann (1996) parla també de la necessitat d'incorporar la música dels pobles indígenes sud-americans a l'ensenyament de la música a Sud-americà. Amb la mateixa intenció que defensa Nkenia (1997) pel continent Africà, i, per semblants raons, Baumann (1996) comenta fins i tot el cas de missioners europeus que prohibien com a ritual demoníac qualsevol manifestació musical autòctona, i ens fa veure que la desaparició de manifestacions musicals diferents a la "nostra", és una pèrdua tan greu per a la humanitat com pot ser la d'espècies de fauna i flora.

"La desaparició de les cultures musicals indígenes s'està percebent més i més com pèrdua per a la humanitat, de forma anàloga a la pèrdua d'espècies de fauna i flora extingides. Només en el pluralisme de les cultures mundials i en la conservació de les seves possibles formes d'expressió es troba la força de futures reserves i la garantia d'una diversitat democràtica per al dia de demà. La simple reproducció de models ideològics sense posar-los en dubte i la seva transmissió a altres llocs del món sense escoltar bé el diferent en la cultura diferent seguiria llavors solament manifestant els efectes tardans d'un afany missioner que la seva "veritat" consisteix en la ordre i no en el diàleg lliure entre les cultures"
(Baumann, 1996: 7)

⁶³ J.H. Kwabena és membre del Internacional Centre for African Music and Dance de la Universitat de Ghana i assessor de la Unesco del govern de Tanzània.

⁶⁴ Recordem que hem parlat al capítol segon de la figura de Herder com a precursor del interculturalisme i hem fet menció de la seva obra "Les veus del poble", recull de cançons de pobles sud-americans

3.1.3. Dificultats intra-culturals en la pràctica musical

Per adonar-nos alhora de l'interès i de la complexitat que representa el treball intercultural dins de la música, mencionem la tesi que González Martí (2001) va defensar a la Universitat nacional de Comahue (Argentina). González presenta una altra forma d'encarar el tema. Efectivament, ja que, si acabem de conèixer d'una banda, la necessitat que es planteja des de les societats "occidentalitzades" d'obrir-se cap a altres músiques; d'altra banda, des de societats "no occidentals" d'obrir-se cap a dintre i reconèixer les músiques autòctones, González Martí (2001), constatarà, en al seva tesi, la necessitat de tenir present les diferències i interrelacions entre les diferents músiques de diverses ètnies de la mateixa regió d'un país (Neuquén i Rio Negro), a l'hora d'establir els currículums en les escoles. Aquesta reflexió serà de vital importància a l'hora d'abordar el tema de la interculturalitat musical en països com ara Espanya, on, a més de cultures "foranies", trobarem també grups ètnico-culturals (gitanos) i persones de cultures diverses (gallega, basca, catalana) compartint un mateix territori.

3.2. EFECTIVITAT DEL MATERIAL MUSICAL COM A EINA DE TREBALL INTERCULTURAL

Sembla clar que hi ha un interès per part dels i de les professionals de l'educació musical per fer alguna cosa referent a utilitzar elements musicals per treballar de forma intercultural, si entenem interculturalitat com a diàleg entre cultures des de la igualtat. Gustems i Calderón (2006) destacaran especialment aquesta capacitat del material musical per establir diàlegs interculturals i el consideraran un **fenomen transcultural**.

En aquest sentit, convenim amb Giraldez (1998), i en la línia de tots els etnomusicòlegs/es, antropòlegs, sociòlegs/es i educadors/es musicals, (Small, 1989, Blaking, 1997, Aiats, 2000, Martí, 2002, Gimenez, 2004), que, entre d'altres, podríem destacar els següents valors de l'educació musical intercultural que, com hem vist, van molt més enllà de valors educatius purament musicals:

- **Socialment:** degut al fet que la música és una necessitat i una capacitat implícita en totes les persones, independentment del seu origen, trobem ja un element comú que podem aprofitar pedagògicament.

Capítol 3.

- **Antropològicament:** Ja que totes les cultures tenen expressions musicals pròpies que estan impregnades de la idiosincràsia del poble, és una forma magnífica d'introduir aquest coneixement.

- **Ètnicament:** En la mesura que les persones se senten participants d'un grup, també es reconeixeran en la música que els és pròpia, la qual cosa, traslladat a l'entorn escolar, ens duu a afirmar sense rubor, que portar a l'aula músiques de diversos pobles contribuirà també a la reafirmació identitària de cadascuna de les i dels alumnes en elles representats.

- **Legalment:** Solament amb la finalitat de complir el que el currículum assenyala, encara que de forma succinta, per donar resposta a l'enunciat de "músiques diverses...", està clar que hauríem de fugir d'un únic tipus d'exemple musical. A més, fins i tot la legislació europea, en aquests últims anys, assenyala directrius generals que, com intentarem demostrar al llarg de la nostra investigació, segurament només podrem intentar abastar amb matèries com la música, (en concret ens referim al coneixement d'"altres llengües" a través de la cançó en llengua vernacle).

- **Musicalment:** Com en qualsevol altre tipus d'activitat, el conèixer i treballar des d'altres punts de vista, (noves escales, timbres d'instruments desconeguts, danses típiques, etc.), només pot ser enriquidor per a l'alumnat.

- **Pedagògicament:** Pel fet de ser una activitat grupal i cooperativa, fàcil de conduir i gratament acceptada per l'alumnat. Susceptible de ser utilitzada globalment amb altres matèries.

Per acabar, voldríem recordar les principals dificultats que s'han detectat al llarg de l'exposició teòrica respecte al treball amb material musical culturalment divers. Els dos elements més significatius, serien, d'una banda, el poc coneixement d'altres tipus de músiques per part dels i les mestres educades dins d'una cultura musical occidental. D'altra banda, denotem la dificultat de trobar material musical popular d'altres cultures en el nostre entorn. En tot cas, i com a conclusió d'aquest apartat, estem d'acord amb les persones que més han estudiat les possibles solucions, pensant que sempre serà major el guany que la inversió, que, més que preparades i preparats en un estil o altre de música, el més important és estar sensibilitzades. La sensibilització respecte a la temàtica intercultural i la motivació pel treball són les principals eines per a superar

altres handicaps, sense témer a les possibles errades de realització, i valorant més el procés que l'objectiu (Blaking 1997).

4. CAP A UN CURRÍCULUM MUSICAL INTERCULTURAL

Si volem aprofitar aquestes qualitats que acabem de conèixer i adoptar un enfocament intercultural, haurem de donar un cop d'ull atent al currículum de música en ús a les escoles. Abans d'afegir-hi modificacions, hem de veure què i com es podrà fer. Trobarem unes bones directius en Swanwick (1991), que defensa un currículum musical més ampli, amb una perspectiva educativa Rousseaniana i sense perdre de vista els estils i formes diferents: “*tots som refugiats culturals*”. Swanwick ens encoratja a reduir el poder del etiquetatge i dels estereotips culturals mitjançant una exploració a fons dels procediments musicals que, ens diu, poden ser relativament independents de la pertinença cultural. Un exemple que ens serviria per il·lustrar el que acabem de dir, podria ser adonar-nos que a l'escola constantment estem fent ús de materials musicals “aliens”: güiros caribenys per acompanyar cançonetes populars, instruments de plaques d'origen balinès per realitzar diferents melodies, coreografies amb músiques diverses, etc.

La millor manera d'enfocar des de l'educació la diversitat musical i prendre una real actitud intercultural, serà, d'una banda, considerar el seu valor musical en si, no fer-ho servir com a il·lustracions exòtiques. Però, d'altra banda, aprofitar-la per aproximar-nos a un context determinat: amb la motivació conscient cap a un altre món cultural, pels textos de les cançons, per l'atmosfera que es crea amb una audició, per l'educació de l'oïda amb altres modes i tonalitats musicals, pels timbres de veus i instruments, etc.

Un greu problema que ens trobarem, és que els materials en ús no donen resposta a aquesta inquietud, com bé constata Giraldez (1998) alhora que ens aporta la seva opinió, molt en la línia de Swanwick (1991), quan justifica la necessitat d'un currículum ampli des de tres consideracions diferents: *musicalment* –per a reforçar el coneixement d'elements musicals-, *didàcticament*– ja que les aptituds i pràctiques musicals tenen un denominador comú -i *globalment* –ja que la música és un fenomen global i no hi ha cultura sense música.

Capítol 3.

Diu Aiats (2000) -amb referència al currículum de música-, que volem fer a l'ensenyament formal una cosa semblant al que es fa a les escoles de música però a menys nivell, i el que hauríem d'intentar és aprofitar que les activitats musicals són un dels millors procediments interdisciplinaris que es poden fer servir a l'escola. Això últim és precisament el que cada vegada més es demana perquè ja ha quedat palès que la música pot intervenir amb esplèndids resultats a l'aprenentatge de continguts i d'actituds en matèries com ara les matemàtiques, la lògica, el llenguatge, les ciències socials i naturals, recursos d'abstracció, memòria, control físic, desenvolupament i coneixement del cos, etc.

Una experiència que ajudarà a il·lustrar aquesta possibilitat de treball interdisciplinari a l'escola, la trobem en Ron Clark⁶⁵, mestre nord-americà que va fer servir la música per vehicular el contingut de la resta de matèries curriculars. Clark va inventar-se “raps” que recollissin les informacions que el seu alumnat havia de conèixer, i la seva classe, (institut públic, Harlem, Nova York), va passar de ser l'última de l'escola a obtenir el millors resultats acadèmics.⁶⁶

Convenim doncs amb Aiats, (2000)- i també amb altres etnomusicòlegs com Small (1989), i Blaking (1997)- que la música té possibilitats no només com a producte, sinó com a “procés”: per a establir relacions entre les persones, per compartir actituds, complicitats i conviccions, per viure la pertinença a grups socials, per transmetre models socials de sentir i ser, etc.

5. LA CANÇÓ COM A RECURS PEDAGÒGIC

Si fins ara havíem parlat sempre de música en general, (la seva relació amb la cultura, les intencions des de diversos estaments d'obrir-se a altres tipus de música, la possibilitat d'establir un currículum musical intercultural, etc.), en aquest moment centrarem el nostre interès en la cançó.

⁶⁵ Ron Clark va rebre el premi al millor mestre de l'any 2000 a EEUU, per les seves innovacions pedagògiques. Es pot ampliar informació sobre la seva experiència en línia: <http://enzodavid.wordpress.com/2007/04/28/ron-clark-y-su-pasion-por-ensenar/>

⁶⁶ La recopilació de les regles bàsiques que va fer servir Ron Clark es troben al seu llibre “The essential 55”. Les recopilacions dels “raps” es troben al seu cd “The essential rap”.

Evidentment **la cançó, com a element musical fonamental, comparteix tot el que s’ha dit fins ara en parlar de música**, però, amb la intenció de conèixer les seves possibilitats per al decurs de la nostra investigació, aterrem en la cançó com a recurs didàctic la nostra recerca. En concret, ens limitarem a conèixer les particularitats de la cançó popular infantil quant a característiques generals, com a recurs didàctic en general i com a recurs musical.

D’altra banda, pararem atenció en l’element que marca la diferència i augmenta quantitativament (respecte a la música en general), el pes cultural de la cançó: el text.

També revisarem el paper puntual de la cançó en les diferents societats i com a element educatiu.

5.1. CANÇÓ: UNIÓ DE TEXT I MÚSICA

Si haguéssim d’escollir una sola definició pel terme “cançó” ens agradaria subscriure la de Miquel Pujadó, al seu *Diccionari de la cançó*, quan diu:

”la cançó és un ésser viu, vehiculat per la música, la veu i la paraula” (Pujadó, 2000:13).

Aquesta definició va molt més enllà del que habitualment entenem sobre el terme, reduint-ho només a la unió de text i música.

Tot i així, des del moment que la cançó es defineix com a unió de text i música, ja podem apreciar la relació indissoluble que té la cançó amb la música. Si a més pensem que ambdues interactuen potenciant la seva capacitat expressiva i de comunicació, sembla assenyat afirmar amb Maideu (1996:49), que *“la cançó és la primera i més genuïna manifestació musical dels éssers humans”*. També subscriu Giménez (1997) aquesta sentència, i ens recomana *“fer servir la força comunicativa de la cançó, que suma a la força expressiva i conceptual de la paraula la força expressiva de la música”* (Giménez, 1997:39). Convenim amb aquesta idea respecte que el text només aporta informació i la música sola sentiment, però en la unió es fa més fàcil recordar el text i la música ens encamina al significat, dotant-lo de més expressió. Aprofundint, podríem dir

Capítol 3.

que la música ens aporta l'emoció i la lletra el significat, així que desperta els dos aspectes fonamentals del ser humà: afectiu i cognitiu.

García Calvo (1975) afegeix una reflexió interessant per a comprendre millor aquesta íntima unió de música i llenguatge:

“La música està en íntima relació amb el llenguatge, igual que la llengua té una gramàtica, una fonètica (organització de l'altura), morfologia (elements de la forma), i sintaxi (encadenament d'aquests elements). A més, la majoria de llengües són tonals, amb accents variables sobre la paraula que li atorguen diferents significats i l'acosten al llenguatge “musical “ pur” (García Calvo, 1975:45).

Encara més enllà ens presenta Vallejo (1997), l'important paper de la cançó, en aquest cas al continent Africà, afirmant, que *“es pot considerar que l'africà aprèn abans a cantar que a parlar, i, encara més, la parla és conseqüència del cant”* (Vallejo, 1997:39). En aquesta mateixa direcció apunta Giménez quan afirma que *“l' origen de les llengües va ser musical”* (Giménez, 2004:525).

D'altra banda, el text de les cançons representa, per ell mateix, un material informatiu enormement important i complex respecte a les persones i als col·lectius. Aquesta importància ens la fa veure Merriam (1990), quan diu:

“Els textos constitueixen mecanismes d'alliberació i reflecteixen la veritable naturalesa dels valors culturals, amb la qual cosa esdevenen excel·lents objectes d'anàlisi. A més, trobem freqüentment llegendes, mitologia i història, i per tant tenen una gran funció enculturativa. Els cants segueixen i precedeixen els moviments polítics i socials; molt sovint aquests moviments s'expressen a través de cants a causa de la llibertat del llenguatge (en la cançó) i per l'atracció que tenen per a l'opinió pública (Merriam, 1990:210).

Com veiem, la cançó és una paraula buida si no es fa sonar. Efectivament, la importància de la cançó s'assoleix només en l'acció de cantar. I aquesta acció esdevé important, tant és així, que porta a afirmar a Maideu (1996) que:

“El cant hauria de ser considerat el llenguatge interior de totes les

persones, doncs afegeix al llenguatge parlat la música, amb la qual cosa es transforma en un missatge més íntim, més personal (Maideu, 1996:51).

Maideu (1996), reivindica aquesta visió humanista del cant, tot recordant-nos que, “*si ja el llenguatge parlat per se té força expressiva i conceptual, més ho serà encara si li sumem la força expressiva de la música*”(Maideu, 1996:52). Estem d’acord, aquesta serà la fonamentació cabdal per a justificar triar la cançó com a potent element cultural en la nostra investigació.

5.2. CANÇÓ I SOCIETAT

Sembla raonable adonar-se que el món està ple de sons, i sembla difícil pensar en la vida sense música. Si ho pensem així entendríem que la música, -definida com “sons humanament organitzats” tal i com ens deia Blaking (1997)-, es trobi present en totes les cultures⁶⁷. Però, encara que l’anterior afirmació justifiqui l’extensió del fenomen musical en totes les societats, no en totes elles té el mateix pes específic.

Coneixem ara l’opinió de Joaquim Maideu (1996), sobre el paper de la cançó dins la societat i que redunda en la nostra idea de la universalitat del cant:

“El cantar s’hauria d’entendre com una activitat perfectament normal, comuna i a l’abast de tots els integrants de la societat humana, no ser considerat un esdeveniment excepcional o limitat a uns pocs intèrprets. El cant és una capacitat pròpia de totes les persones, connatural com la parla, que es desenvolupa integrada en la seva realitat vital interior i exterior, establint cadenes benefactores de relacions personals i interpersonals, centrípetes i centrífugues” (Maideu, 1996:50).

Se n’adona Maideu (1996), que hem perdut dins la nostra societat aquella espontaneïtat i universalitat que tenia el fet de cantar, encara que hi ha actuacions de tot tipus de cantants plenes fins a la bandera, i ben bé se li canta a tot: anuncis de la televisió,

⁶⁷ Per aprofundir en el paper de la cançó dins societats no occidentals, recomanem la lectura de dues obres cabdals en aquest sentit: BLACKING (1997) i SMALL (1989).

Capítol 3.

programes de ràdio, etc. **La cançó segueix vertebrant les nostres vides com en les comunitats no “occidentalitzades” però nosaltres ho hem “sofisticat” i deixem el pes d’aquesta necessitat en mans de “professionals” allunyant-nos del contacte més natural i propi de la música.** Per això reivindicuem amb Maideu (1996), que:

“S’ha de tractar el cant, el fet de cantar, com un patrimoni indiscutible i irrenunciable de tot el món, sense condicionaments de sexe, cultura, edat, professió. És un patrimoni universal no en el sentit geogràfic, sinó antropològic, que supera tots els acotaments amb els quals hem anat limitant la seva pròpia naturalesa i les seves veritables perspectives, dimensions i potències” (Maideu, 1996:52).

Per reforçar aquesta reivindicació del cant per a tothom, Giménez (2004) ens recorda que **no només la cançó és un element comú en totes les societats, sinó que la cançó esdevé un element insubstituïble en totes les manifestacions socials:** cançons rituals, religioses, de guerra, de treball, infantils, d’ànim, de pesar, en les celebracions importants. L’ésser humà necessita expressar-se i comunicar els seus sentiments, alhora que les seves idees, i la cançó és el millor vehicle per fer-ho. També Gustems i Calderón (2005) destaquen el fet que les diferents cultures del món li hagin assignat a la cançó força funcions socials.

Només a tall d’exemple, i per veure com es compleix aquest principi, en aquest cas en una cultura relativament llunyana però avui molt representada entre nosaltres, coneixerem gràcies a la investigació d’Asensio (1998) una valuosa observació, en aquest sentit. Efectivament, Susanna Asensio⁶⁸ constata que la població marroquina emigrada a Barcelona utilitza el cant en multitud d’ocasions, ja que canten en festes, en les reunions, de forma íntima, religiosa, per a treballar. A més, el cant està present en totes les cerimònies importants: naixement, circumcisió, matrimoni i mort.

“La història de l’ésser humà es pot explicar amb la música que ha realitzat. La música és un banc de memòria del món. La tradició oral ens ha transmès molta cançó i molta música. La música i la cançó acompanyen el deambular humà. Amb cançons s’escriu la història d’una ètnia, d’una cultura

⁶⁸ La tesi d’Asensio pretén, precisament, demostrar que el fenomen musical és un important articulador col·lectiu, en aquest cas, de la població marroquí emigrada a Barcelona.

concreta. Hi ha cançons que diuen més sobre una determinada època, fet o situació que les narracions escrites, les notícies dels diaris o els comentaris dels historiadors. En la conquesta de molts pobles indígenes se'ls anul·lava la seva música perquè en ella hi havia implícits els costums i creences.” (Giménez, 2004:524).

Encara que hem conegut, fins ara, la universalitat del fet de cantar, sembla interessant conèixer si hi ha algun tipus de cançó “universal”.

Blaking (1973), en el seu estudi sobre la música dels *venda*⁶⁹ ens explica que hi ha patrons que semblen similars en moltes de les cançons que canta la mainada. També dins el folklore al nostre abast reconeixem preferències per un tipus de patró o altre dependent dels llocs o les cultures, però, ¿hi ha veritablement cap patró universal?

La musicologia accepta que hi ha, efectivament, un patró comú a la majoria de cultures de la terra, sobretot, en referència a les cantarelles dins la música infantil. D'altra banda, també afirmen que els infants de moltes cultures entenen i usen perfectament l'interval de tercera menor descendent.

Una altra aportació que resulta reveladora en aquest sentit la trobem a l'obra “*El ritmo del lenguaje*”, on García Calvo (1975), en referència només a la musicalitat de les llengües, manté que totes les llengües usen la diferència melòdica de les síl·labes o les seves parts almenys amb una funció: a saber, la d'assenyalar el fi o clàusula de la frase i dels membres de la frase, i distingeixen les seves modalitats (crida, ordre, promesa, enunciació etc.), per mitjà de diversos jocs melòdics en les seves síl·labes finals. A aquests efectes, llengües com la nostra juguen amb tres notes “normals” i una més de tipus emfàtic, i caminen, encara que no perfectament afinats (si no seria cant), entre un interval de 3^a i un de 5^a, mentre el nivell addicional pot estendre's fins a la vuitena. Aquest ús de la melodia sembla ser un universal lingüístic. Per tant, creiem que queda palesa la presència de cançons populars en la gran majoria de cultures del món, que en totes elles assoleixen el mateix rol de “memòria” viva de la societat i, a més, tot i les diferències, s'intueixen uns patrons semblants de desenvolupament musical (sobretot en la cançó popular infantil).

⁶⁹ Els *venda* són una població africana del Transvaal, on John Blaking va fer un estudi i posterior anàlisi etnomusicològic per conèixer els patrons de la seva música.

5.3. CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE LA CANÇÓ POPULAR INFANTIL

Ens fa veure Subirats, (1992), que tradicionalment els nens i nenes han escoltat i cantat melodies per bressolar, per cavalcar sobre els genolls de la gent gran, per gronxar-se i per jugar. La majoria de cançons relaten contes de la infància amb els quals la canalla ha jugat a la corda o cordell, al rotlle, entonant romanços antics, historietes, llegendes d'amors, successos de reis i reines, esdeveniments religiosos, enginyoses o pintoresques narracions curtes, de temàtica variada amb tornades “enganxoses”. Unes altres serveixen per a jocs de mímica, per a passos o figures de ball. L'estil musical d'aquests cants és senzill, alegre i juganer. Predomina l'optimisme i la mètrica de compassos simples, tant binaris com ternaris.

El cant viu suposa una manifestació natural de les vivències infantils. A través de la cançó infantil⁷⁰ els infants estableixen contacte viu i directe amb els elements bàsics de la música: melodia, ritme, harmonia, forma i expressió.

Si la cançó infantil respon a les necessitats musicals i espirituals del nen, aquest l'accepta i fa seva. Perquè, si aquestes cançons s'han perllongat generació rere generació, alguna cosa tenen dintre que ha de ser tingut en compte. El fet que la cançó popular hagi assolit imposar-se a través de segles garanteix la universalitat i, per tant, la qualitat de melodies i ritmes que han prevalgut per sobre de persones, segles i modes.

Alhora que el nen comença a parlar pot començar a cantar i amb la mateixa cura caldrà ensenyar-li les dues expressions vitals que en el fons es troben tan estretament agermanades que poden ser considerades una sola manifestació en dos diferents graus d'intensitat. Hemsy de Gainza (1964) aclareix que el valor de les denominades “cançons didàctiques” no supera en la majoria dels casos el d'un simple solfeig, els nens les col·loquen en un segon pla enfront de les cançons tradicionals que ocupen els primers llocs cada vegada que s'efectua una enquesta per determinar el gust i la memòria auditiva en relació al repertori de cançons.

⁷⁰ Aiats, (1995), ens recorda que la separació de cançons en “infantils” i “adultes” no comença a ser plantejada fins a la meitat del segle XIX.

L'experiència confirma que, encara que els nens mostren interès per la música lleugera de cada moment, si estan en contacte amb cançons populars infantils que coneixen o canten en els seus jocs, sempre opten per aquestes a l'hora de fer música entre ells.

La cançó popular infantil respon perfectament a aquests requisits: estructures melòdiques, formals i rítmiques perfectament definibles, memoritzables i identificables que permeten al nen percebre i gaudir de la totalitat d'elements musicals que les configuren (Sarget, 2002). La pròpia música revela les seves "regles" de composició, o millor dit, les seves característiques com a sistema de comunicació dotat de fonètica, gramàtica i sintaxi pròpia. La cançó popular infantil, caracteritzada per la seva claredat, simplicitat i vitalitat alberga qualitats melòdiques, rítmiques, formals, tímbriques, expressives, funcionals i interpretatives de gran interès per ser susceptibles d'influir profundament en l'ànima infantil, (Subirats 1992).

El folklore és un element viu, en continu moviment i, per tant, canviant. Això explica que la mateixa melodia aparegui amb variants en diverses zones, encara sent aquestes pròximes entre si. No obstant això, en opinió de Crivillé (1988), la música tradicional infantil constitueix una de les parcel·les de la cançó popular que amb més autenticitat s'ha conservat entre el repertori secular

En opinió de Hemsy de Gainza (1964), els nens i nenes estan potencialment capacitats per executar amb propietat i instint precis fins al més difícil dels ritmes folklòrics. La cançó infantil sol ser isomètrica és a dir, domina un únic patró mètric que sol basar-se en compassos simples, bé binaris, ternaris o quaternaris. No obstant això, predominen els compassos simples i de caràcter binari.

Si un tret defineix la cançó popular infantil és el predomini del text sobre la música. El resultat és una melodia sil·làbica, en la qual els melismes i adorns queden reservats per als finals de frase o període o per a ressaltar determinades expressions de valor textual. Al contrari que succeeix en altres cançons del folklore, en general coincideixen els accents gramaticals i els accents musicals. Examinant les cançons populars infantils del nostre entorn s'observa com es desenvolupen dintre d'esquemes rítmics senzills.

La cançó popular infantil, i la cançó folklòrica en general, es caracteritzen per l'estructura estròfica, o el que és el mateix, una mateixa melodia es repeteix amb diferents textos. En general, les cançons populars infantils són breus però solen

Capítol 3.

perllongar-se mitjançant artificis tals com: inventar lletres per a la melodia emprada, intercalar en cada repetició una cobla o recitats i associar melodies distintes originant curiosos contrastos que proporcionen una gran varietat. Les cançons s'interpreten a l'uníson encara que en múltiples ocasions preval la forma alternant entre el solista i el grup (Sarget, 2002).

5.4. LA CANÇÓ EN EL CONTEXT EDUCATIU

Per demostrar, en primer lloc, l'efectivitat de la cançó com a element educatiu, recollim l'explicació de Roura (1998) quan ens fa veure que la cançó tradicional és com la banda sonora de l'evolució de la humanitat, ja que sempre l'ha acompanyada. Aquest tipus de cançons tenen unes característiques particulars que li són comunes: tradició oral, i estructura senzilla. El més important però, és que han anat creixent i propagant-se a l'ombra d'un entorn social i natural canviant i del que es fan ressò, per la qual cosa es converteixen en elements d'"educació" (en el més ampli sentit de la paraula) de primer ordre (Roura, 1998).

Això ho saben bé els musicòlegs, etnomusicòlegs (Blaking, Merriam, Martí, Small, etc.) i antropòlegs en general que han estudiat tantes cultures on el saber i la història de la comunitat es transmet oralment, a força de relats musicats que ajuden a memoritzar el text.

Per justificar aquesta particular característica de la cançó, serà interessant portar a col·lació a García Calvo, que en la seva obra de referència "Del ritme del llenguatge" (1975), es refereix, efectivament, a aquesta **capacitat del ritme d'ajudar a fixar la lletra**, tant és així, que li porta a afirmar que:

"El ritme és capaç de deixar gravades per l'exactitud dels seus nombres algunes paraules en la memòria"(García Calvo, 1975:45).

Subscrivim doncs el discurs respecte a la idoneïtat de la cançó com a element educatiu

de primer ordre, en el sentit que la cançó tradicional⁷¹ en les llengües vernacles ens convenç com a element musical d'alt valor pedagògic. Autors com Giménez (1997), estan tan convençuts d'aquesta capacitat, que aquest arriba a afirmar que vol canviar el paradigma de formació *artístic-musical* pel de formació *educatiu-transcendental* a partir de les cançons, des d'una perspectiva *pedagògica-filosòfica*.

Continuem coneixent amb Giménez (1997), les característiques de l'ús pedagògic de les cançons, ja que així mateix titula el seu article i que després ha desenvolupat en la seva tesi doctoral (Giménez, 2004). La seva justificació sobre la funció pedagògica de la cançó es basa en el convenciment que:

- Les cançons són el primer grau de sensibilització de la música.
- Cantar és un acte espontani i natural de l'esser humà i la cançó educa a l'individu i l'ajuda a desenvolupar les seves capacitats personals, la seva expressió social i la seva formació en valors.
- Cada persona té el seu propi timbre de veu que ja ens diu molt, si a més afegim lletra i música, ens obre mil possibilitats de treball pedagògic i es converteix en un element excel·lent per educar.
- Es poden utilitzar les cançons per “animar” o com a formació curricular i social dels nens i nenes.

Evidentment doncs, defensem l'ús de cançons a l'escola qualsevol dia, i a qualsevol hora, i no necessàriament a càrrec del o la especialista de música. Dues raons esgrimeix Giménez (1997, 2004) per seguir aquest camí:

- D'una banda, ajuden a l'antropologia com a font de documentació; a la sociologia les cançons de protesta i missatge social al analitzar el ser humà dintre d'un grup; les cançons en sí com a teràpia fascinant per elles mateixes; i les de contingut per conèixer dades concretes de l'entorn social i natural.
- Per una altra banda, i com a conseqüència de l'anterior, la cançó uneix continents, ens

⁷¹ La forma més simple d'exemplificar el que s'entén per cançó tradicional, seria definir-la com la que ve d'antic, no d'autor, a diferència de la cançó popular que només ens indica que el poble la fa seva, vingui o no donada per la tradició (Giménez, 2004:466).

Capítol 3.

facilita informació, i estableix vincles positius entre cultures molt distintes, demostrant així la seva potencialitat com a vehicle d'educació intercultural.

Aterrant encara més, trobem en Gil (1994:38) un llistat de perspectives pedagògiques des de les vessants que l'autora pensa que la cançó pot aportar informació:

- **Filològica:** llenguatge, paraules i expressions noves, diversitat de llengües.
- **Històrica:** de la pròpia història i la d'altres països.
- **Sociològica:** coneixement d'hàbits, identificació pròpia, aspectes naturals i geogràfics.
- **Musical:** aspectes auditius i melòdics.

Giménez (2004), també subscriu aquesta perspectiva, i amplia i detalla encara més les matèries i àrees susceptibles de ser treballades des del cant. Efectivament inclou totes les matèries dels eixos transversals: l'educació cívica, política, sexual, per la pau, intercultural, viària, ambiental.; llengua i literatura, amb els idiomes i la pràctica de lectura i escriptura; a les ciències humanes, a la història, al coneixement social i natural, la religió, la música, l'educació física i l'educació plàstica.

Aquest discurs de Giménez no és gratuït, ja que ell mateix s'apresta a justificar aquesta visió de la cançó com a recurs educatiu en totes les àrees ja que afegeix una explicació del *com* i *per què* és possible aquesta globalització del cant:

"...les cançons estimulen la parla, faciliten l'expressió verbal, la imaginació, la matemàtica. Ajuden en els trastorns del llenguatge, fan conèixer el folklore. La cançó ens permet globalitzar els continguts. En la llengua: enriquint el vocabulari habitual, pel treball dels diferents fonemes, estimació de la pròpia llengua, estima i valoració de les altres llengües, anàlisi del contingut dels textos de les cançons, coneixement dels nostres poetes, introduint elements de la cultura popular; socials: país de procedència de les cançons, característiques específiques d'aquell país, autor, època, fets contemporanis del propi país o del de procedència del cant, circumstàncies en la qual es cantava; matemàtiques: elements estrictament formals: ritme, pulsació etc" (Giménez, 2004: 494).

Resumint, podríem apuntar ara un llistat d'objectius respecte a les capacitacions que poden assolir els infants des del treball amb cançons:

- Cognitius: *descobrir, diferenciar, identificar, conèixer.*
- Interpretatius: *controlar, expressar, imitar, improvisar, desenvolupar.*
- Afectius: *valorar, acceptar, gaudir, seleccionar.*

Com veiem, i fent servir la frase de Martí (2000), sembla palès que l'ús de la cançó com a recurs pedagògic va molt “més enllà de la música”, ja que, resumint, hem vist que **la cançó servirà: antropològicament com a font de documentació, sociològicament per ubicar el ésser humà dins d'un grup, com a teràpia, i de contingut per conèixer dades concretes de l'entorn.**

5.5. LA CANÇÓ A L'ESCOLA

Però, ¿Què hi ha de tot aquest enfocament a l'escola? Malauradament,

“la música continua essent poc present en l'educació formal. Mentre que la música omple de fit a fit el nostre univers sonor; mentre la música en el món modern és omnipresent, segueix essent quasi marginal en l'educació. La tasca de l'escola a nivell musical, si volem, pot ser tremendament gran atès que no cal deixar-ne només als mestres especialistes en música sinó que cada mestre tutor o tutora pot emprar cançons per a les diverses àrees educatives alhora que per gaudir del cant i com a sensibilització cap a la música” (Giménez, 2004: 398).

Tanmateix, convenim amb les orientacions del Departament d'Educació⁷² que el cant constitueix, sense cap dubte, l'activitat musical més important de l'escola, ja que les cançons interessen sempre a tota la quitxalla, si són convenientment escollides. Els infants, tots els infants, tenen capacitat per al cant, i és més, ells tenen aquesta necessitat així com ho és el moviment, el joc o la paraula. **L'escola necessita el cant col·lectiu**

⁷² Del Currículum. Educació Primària. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Octubre 1992.

Capítol 3.

que cohesiona el grup en una única expressió de responsabilitat i protagonisme, ja que l'esforç i la recompensa van repartits equitativament per a tothom.

En la mateixa línia que hem conegut de valorar en molt la cançó com a element cultural i social, Maideu (1996), ens ajuda a veure el paper del cant a l'escola i ens dona una sèrie d'indicacions perquè el treball amb cançons sigui efectiu:

- El mestre, pedagog i músic en l'escola, no hauria d'oblidar aquesta força comunicativa de la cançó, i no constrènyer-la a un mer punt curricular, o recurs didàctic.
- El cant ha de ser motivat o es corre el perill que sigui una activitat sense sentit. Treball del mestre aconseguir-lo.
- En totes les etapes de l'educació escolar el cant hauria d'estar present de forma constant i no anecdòtica, però no ocorre així més que quan la comunitat escolar necessita cobrir un esdeveniment o festa que demana que es canti.
- Per aconseguir aquest objectiu de cantar de forma espontània, habitualment, i motivats, no cal perdre de vista les característiques tècniques, rítmiques i melòdiques de les cançons, doncs si són d'un grau de dificultat massa elevat, difícilment l'alumnat es podrà reconèixer en elles.
- S'ha de valorar també la qualitat i la dignitat del text, així com la seva extensió.
- El mestre haurà de donar exemple de coneixement perfecte de la cançó a interpretar, així com transmetre sentiment en fer-ho si vol que els seus alumnes també ho sentin.
- La veu del mestre és el model, ha de ser musicalment cuidada i fonèticament correcta.
- Tots els alumnes han de cantar junts, encara que desafinin, doncs escoltant els altres s'estan educant musicalment més que si callen i a més han de participar d'aquesta activitat comuna a totes les persones.

- El professor de música ha de saber-se adaptar a diferents tipus de situacions per les quals passa l'alumnat i adequar els recursos –cançons- , i això l'obliga a tenir riquesa d'elles.

El problema sembla trobar-se en el fet que a Occident se li dóna massa importància a l'ensenyament formal de la música, tant a escoles com als conservatoris. L'educació general perd així aquesta efectivitat que tindria l'element musical si no li poséssim tantes traves, bàsicament deixant en mans de “professionals” l'ús de la música “cultura” i limitant a una hora de classe a la setmana l'educació musical en l'escola, quant més que una educació “en” música, s'hauria de reconvertir en una educació “amb” música.

Així, acabem subscriuint el discurs de Giménez (2004) quan defensa **la cançó com a vertebradora de la vida dels éssers humans i com a eix transversal de l'educació, inclosa la vessant intercultural, ja que la cançó uneix continents, facilita informació i estableix vincles positius entre cultures molt distintes, a més de ser útil per donar la benvinguda a infants d'altres països.** També Maideu (1996), defensarà l'ús d'un repertori ric de cançons, incloent les d'altres països mentre es respecti la seva i s'expliqui la seva realitat vivencial, i sobretot, “motivada”.

5.6. LA CANÇÓ POPULAR INFANTIL: RECURS DIDÀCTIC PER A L'EDUCACIÓ MUSICAL

Viure la música, fer música i comprendre-la són els objectius principals de les metodologies actives en particular, i de l'aprenentatge musical, en general. La cançó popular és un recurs idoni per a l'educació musical ja que connecta amb el interès de l'alumnat fins al punt de formar part dels seus jocs, celebracions, costums, relacions i contactes amb el món adult.

La finalitat essencial de tota iniciació musical és el desenvolupament de les capacitats vocals, rítmiques, psicomotores, auditives i expressives dels infants sobre la base dels continguts propis que la música posseeix, igual que el llenguatge oral. El contacte del nen o nena amb la música, a través de la cançó popular, contribueix al desenvolupament d'aptituds innates al petit.

Capítol 3.

La iniciació en l'educació musical mitjançant les cançons infantils populars potencia aspectes com: la memòria musical i auditiva, la coordinació motriu necessària per a la correcta interpretació del ritme i la seva posterior comprensió i la utilització de l'oïda interna per a la perfecta identificació de senzilles estructures rítmiques o melòdiques. Simultàniament, s'estimula la capacitat creativa del nen establint els criteris bàsics per a la improvisació d'estructures rítmiques o melòdiques. També s'incita a aquest a compartir vivències musicals amb els seus companys de grup, potenciant les seves relacions afectives amb la música, així com la seva formació íntegra com individu a través del cant, el moviment, l'audició i els jocs (Sarget, 2002).

Arran de l'aparició de les denominades "metodologies actives" (representades en Montessori, Dalton, Decroly, etc. i posteriorment en Willems, Chevais, Dalcroze, Orff, Ward o Wuytack, encara en els nostres dies) que s'impulsen per Europa a partir de la primera meitat del segle XX i, de manera molt especial, de la labor investigadora i etnomusicològica realitzada per Béla Bartok (1881-1945) i Zoltan Kodaly (1882-1967) a Hongria, s'adquireix consciència de l'important paper que les melodies populars poden ocupar en l'educació musical infantil.

El mètode proposat per Zoltan Kodály va provocar una autèntica revolució en les escoles hongareses que, a partir d'aquest moment, empren la cançó popular com a vehicle a través del qual s'introdueix als nens i nenes en la música. Els petits juguen amb les cançons populars i aprenen el llenguatge musical sense tot just adonar-se, sensibilitzant-se davant el fet musical. Uns anys més tard, Carl Orff (1895-1982) funda el mètode denominat *Orff-Schulwerk*, basat en la relació entre paraula, música i moviment, en el qual la cançó popular ocupa un lloc privilegiat com manifestació artística que expressa l'ànima d'un poble.

Les bases d'ambdós mètodes posseeixen plena vigència en la pedagogia musical espanyola, a la qual no van arribar fins a, pràcticament, la dècada dels vuitanta. A partir d'aquest moment, en el nostre país es va adquirint consciència de la importància de la cançó popular com a recurs pedagògic en el procés d'iniciació musical dels nens.

A banda del seu valor com a recurs musical, volem destacar també el paper que els i les grans pedagogues musicals (Dalcroze, Ward, Willems, Martenot, Kodály, Suzuki i Schafer), han donat a la cançó no només com a base per l'aprenentatge musical, sinó

també com a element de treball cultural, (la qual cosa ens permet albirar possibilitats de treball intercultural). Coneixem amb la investigació i l'anàlisi comparatiu de Frega (1996), sobre els esmentats pedagogs musicals, les sentències que avalen aquesta possibilitat de treball intercultural amb cançons.

- **Emilie Jaques Dalcroze** (1865-1959), per exemple, afirma que,

“Les cançons d’altres èpoques i d’altres llocs poden ser accessibles pels infants, i que cantar en un altre idioma -millor amb cançons de poques paraules- permet un aprenentatge de la música com a expressió humana ja que destaquen la forma i l’ús de la cançó en d’altres cultures” (op.cit:96 i 97).⁷³

- **Justine Ward** (1879-1975). Encara que el seu objectiu era formar la veu de tots els alumnes per superar les dificultats del cant gregorià, les cançons són el material característic d’aquest mètode, i llegim a Frega:

“En el mètode Ward el repertori es compon de cançons infantils i populars, de melodies preses dels diferents països”(op.cit:169)

- **Edgar Willems** (1890-1978). Encara que estava arrelat a la música occidental, Williams es va mostrar obert cap a l’art contemporani i cap a la música d’altres cultures. El seu enfocament pedagògic també comença i es basa en les cançons (op.cit:200).

- **Maurice Martenot** (1898-1980). Diu que cantar i dansar allibera en els infants una energia que és capaç de fer fugir els problemes i exterioritzar les emocions doloroses. Defensa que el cant serveix de gimnàstica natural de l’òrgan vocal, que ajuda a una estructuració de la memòria musical i també d’altres. Fa servir temes populars tradicionals d’Europa i Àsia (op.cit:146).

- **Zoltan Kodály** (1882-1967). La seva idea clau és que la música és aliment intel·lectual que no pot ser substituït per cap altre. La música és una part indispensable del coneixement humà universal. Agafa la música folklòrica com a punt de partida de la seva metodologia. Segons Kodály, a partir del cant coral i la sistematització dels elements musicals continguts en el folklore de cada país, és possible accedir de manera

⁷³ Frega cita aquí a Frances Aronoff, especialista en el mètode Dalcroze

Capítol 3.

més harmoniosa i natural al domini d'altres instruments i de la música universal.

Els objectius de l'entrenament Kodály inclouen:

- Cantar, tocar instruments i dansar de memòria, un gran número de jocs tradicionals, cançons folklòriques, començant des de la pròpia cultura fins incloure la música d'altres cultures i països.
- La música és per a tots i és necessària per donar lloc a un bon desenvolupament humà.
- Les cançons tradicionals, per la seva forma clara i breu, són matèria primera per començar l'educació musical. El cant és necessari en la cultura musical.
- La veu és l'instrument, tenint el cant com activitat musical bàsica.
- Quan el nen domini la llengua natal es podrà introduir material en altres llengües.
- L'educació musical Kodaly està enfocada al desenvolupament del nen, no al desenvolupament de la matèria musical.

“El familiaritzar-se amb la música folklòrica d'altres pobles és la millor manera de familiaritzar-se amb altres pobles” (op.cit: 231).⁷⁴

Trobem ara una interessant reflexió de Kodaly que enllaça directament amb una necessitat vital d'un enfocament intercultural,

“la cooperació mútua que requereixen les lliçons de cant...contribueix a donar als nens i nenes un sentit de la comunicació i, per això, l'educació musical té un important paper en el desenvolupament dels individus cap a l'adquisició del sentit de la responsabilitat envers la comunitat” (op.cit: 238).

- **Shinichi Suzuki** (1898-1998). Tot i que va desenvolupar una metodologia instrumental, la base està en escoltar cançons que els agradin, cantar-les i després tocar-les. La primera cançó que l'alumnat aprèn a tocar és una cançó popular japonesa:

⁷⁴ Frega cita aquí les pròpies paraules de Kodály en el pròleg de la seva obra *Bicinia Hungarica*

“Campaneta”. L’aprenentatge es basa en tocar melodies populars (op.cit: 243).

A nivell metodològic també Suzuki emprà un tipus d’estratègia molt recomanada dins l’enfocament intercultural quan diu:

”La cooperació, no la competició, és la motivació. Els estudiants de tots nivells toquen junts,. Els més grans ajuden als més joves” (op.cit. 250)

- **Murray Schafer** (1984), també expressa un pensament interessant de llegir:

“Tota societat tindrà un repertori d’experiències musicals del passat que voldrà mantenir vives...també seria necessari estudiar la música d’altres cultures, per ubicar la nostra en una perspectiva adequada” (Schafer 1984:35).

Em vist doncs l’important paper que té la cançó dins les diferents metodologies musicals, no només com a element musical d’aprenentatge, sinó també com a element educatiu cultural, a banda de fixar-nos en que, de manera natural, la seva pràctica ajuda a afavorir processos metodològics molt lligats amb les característiques d’un model educatiu intercultural, sobre tot el treball de tipus grupal (base de l’estratègia de treball cooperatiu).

En aquest punt, i subscriuint i recollint les indicacions que al respecte s’han anat desglossant, necessitem ara conèixer, per la importància cabdal al nostre treball d’investigació, quines característiques hauria de tenir un repertori musical escolar, incloent-hi les possibilitats de fer-ho en altres llengües.

5.6.1. Característiques del repertori musical escolar

Efectivament, el repertori constitueix un capítol important a tenir en compte per qui fa de mestra/e. El més important és que les cançons seleccionades agradin als infants i que la dificultat rítmica, melòdica, d’extensió de text estiguin al seu abast, a més de ser repetitives. Els criteris per escollir-les poden ser de diversos tipus: per educar en valors, amb fins estrictament musicals, pel contingut del text, etc, no hi ha només uns criteris. Tot pot ser vàlid, ja que gran part de l’aprenentatge dels infants es fa per mimesi i contagi emocional, (Gustems i Calderón, 2005).

Capítol 3.

També Maideu (1996) té molt present la importància de la selecció del repertori i anima a l'ampliació del mateix a altres tipus de cançons, d'acord amb les necessitats, proper al llenguatge musical matern, cançons d'altres països (respectant la seva genuïnitat i explicant la seva realitat vivencial). Ens recomana en les primeres cançons intervals de 3^a, extensió curta, paraules de vegades sense significat, accents rítmics corresponents a la llengua parlada (Maideu, 1996:62). No pot ser qualsevol cosa, ni decidir-se sense criteri, sinó que estigui relacionat amb l'instant vital de les persones que canten i amb una subordinació significativa i fecunda d'altres paràmetres (temàtics, de llenguatge, de necessitat de programació, etc). Per últim, aconsella no tenir un repertori "estàtic" doncs es perdria la riquesa que proporciona l'incorporar nou material, a més que serà obligatori, per a donar resposta a nous grups humans adequar les cançons. Fugim del repertori-recepta (Maideu, 1996:60).

5.6.2. La cançó tradicional com a part del repertori escolar

Subirats, (1992), i Maideu (1996), ens fan veure que la cançó tradicional és un clar exponent del llenguatge musical matern, i existeix a l'esperit i la veu de les persones que formen un poble cohesionat. Convenim amb Maideu (1996) i Giménez (2004), que la cançó tradicional és un mecanisme que recolza l'autovaloració dels pobles, ja que l'ajuda a perdurar culturalment.

De fet, *"la cançó tradicional té un gran poder d'enculturació, entesa com els processos amb els quals l'individu aprèn la seva cultura, en un procés continuat que no finalitza, sinó que abasta tot el seu cicle vital"* (Giménez, 2004:469). Aquest paràgraf ens fa adonar de la importància que adquireix la cançó tradicional dins una comunitat, ja que ajuda a transmetre als seus nous membres la seva pròpia cultura, fent-los participants de la identitat ètnica grupal. Això pot ser així perquè la cançó és portadora de normatives en relació a la pròpia cultura i les cançons infantils en particular juguen un important paper com a instrument transmissor de significats, per la qual cosa desenvolupen un important rol en el procés d'enculturació infantil. Durant molts segles les cançons infantils han ensenyat als infants les primeres nocions de vocabulari, lectura i aritmètica.

Possibilitats de treball

Per últim, i un cop revisades les indicacions quant a la selecció de repertori i la necessitat d'incloure cançons d'altres països i el paper de la cançó tradicional infantil com a element d'enculturació -també Merriam (1990), ens havia fet veure aquesta funció-, esbrinem la possibilitat de fer-ho amb èxit.

D'una banda, hem vist que hi ha uns certs trets “universals” quant a la cançó infantil, així que entenem que, musicalment, podem trobar cançons infantils en les diverses cultures que siguin assequibles a tots els infants. D'altra banda, el problema del llenguatge tampoc sembla una trava important si ens fixem en diversos cançoners que, des d'antuvi, han incorporat cançons en llengües diferents a les nostres. Com a exemple representatiu, mencionarem per la seva difusió, la selecció que Oriol Martorell (1973), va realitzar a la seva obra *Cànons d'ahir i d'avui* on apareixen cançons en forma de cànons tradicionals i populars de diversos països on figuren les transcripcions fonètiques en el idioma original, així com una adaptació al català.

En aquesta mateixa direcció, en els últims temps, podem destacar també altres exemples, com ara “*Canciones de todo el mundo*”, d'Andrea Giraldez, “*La volta al món en 25 cançons*”, I i II de Toni Giménez, i fins i tot el recull que va fer el Departament d'Educació l'any, que, amb el títol de “*Cançons en altres llengües*” va fer arribar a tots els centres d'ensenyament primari de Catalunya.

Capítol 3.

A TALL DE RESUM

Hem començat el capítol veient el paper de la música com a part integrant de la cultura, i aquest tret ha quedat palès més enllà de qualsevol sospita.

És per això que la música esdevé, veritablement, una eina educativa culturalment molt potent. Així ho ha estat des de l'antiguitat a les grans civilitzacions: Grècia, Xina, Aràbia, Índia, etc. I així ho hem conegut de la mà de filòsofs, escriptors, científics, caps religiosos i pensadors de tota mena. Per suposat, encara amb més coneixement de causa, ho han afirmat músics, musicòlegs, antropòlegs i etnomusicòlegs de totes les èpoques i països.

La necessitat d'obrir-se a d'altres visions culturals, no és una novetat en el món musical. Hem vist que fa molt de temps que l'antropologia de la música afirma que una de les seves obligacions com a etnomusicòlegs és analitzar les músiques de pobles no occidentals per combatre l'etnocentrisme i estudiar les músiques com a mitjà de comunicació de les cultures.

D'altra banda, és cert que la música té unes característiques que la fan idònia per traspassar fronteres, barrejar-se, recrear-se de nou i fer-se seva per persones i cultures ben diverses i llunyanes físicament i culturalment parlant. Tot això amb una carga identitària molt potent.

Un element musical sobresurt quant a càrrega cultural intrínseca i com a element educatiu de primer ordre: la cançó. La cançó esdevé el mitjà més idoni per treballar a l'escola des d'un primer moment amb l'alumnat. És per això que hem volgut conèixer específicament el paper de la cançó com a recurs didàctic, veient com multitud de pedagogs, músics i educadors de totes menes li atorgaven el paper principal dins el món escolar.

Si ja s'havia fet palès la càrrega cultural que la música arrossega i la facilitat del mitjà com a transmissor de trets identitàris, encara quedarà més reforçat en el moment que parlem de la cançó. Efectivament, ara afegim text a la música, sumant al valor comunicatiu de la primera el sentit de les paraules.

La nostra tesi parteix de la hipòtesi que la cançó popular infantil en altres llengües seria

un recurs didàctic molt potent per introduir el coneixement d'altres cultures a les aules, d'acord amb la necessitat d'avançar cap a un model d'educació intercultural fonamentat en els anteriors capítols.

Intentarem aprofitar aquest coneixement per justificar la part pràctica de la nostra investigació, que presentem tot seguit.

Adoptem la cançó popular infantil en altres llengües com a recurs didàctic que ens ajudi a desencadenar el procés de transformació previst cap a un currículum intercultural.

