

METODOLOGIES MUSICALS

MÉS SIGNIFICATIVES

DEL s. XX

i

PRIMER DECENNI DEL s. XXI

Recull de: ***Vicent Lluís Fontelles***

[PhD-UV-Facultat de Magisteri]

ÍNDEX

• PRIMERES METODOLOGIES SIGNIFICATIVES D'ENSENYAMENT MUSICAL AL SEGLE XX	5
• TÈCNiques I MÈTODES DELS CORRENTS PEDAGOGIQUES-MUSICALS DEL PRIMER I SEGON TERÇ DEL SEGLE XX.....	7
• CORRENTS PEDAGÒGIQUES: JUSTIFICACIÓ CRONOLÒGICA	13
- <i>Dalcroze</i>	15
- <i>Chevais</i>	21
- <i>Kodaly</i>	25
- <i>Orff</i>	33
- <i>Martenot</i>	37
- <i>Willems</i>	45
- <i>Ward</i>	53
• QUADRES COMPARATIUS ENTRE DIVERSES METODOLOGIES.....	57
• DARRERES METODOLOGIES MUSICALS	65
- <i>Suzuki</i>	67
- <i>Murray Schafer</i>	73
- <i>Gordon</i>	87
• CORRENTS PEDAGÒGIQUES ACTUALS I LA SEUA PROJECCIÓ DAVANT L'EDUCACIÓ MUSICAL	91
- <i>Bresler</i>	95
- <i>Shenan Campbell</i>	97
- <i>Elliott</i>	99
- <i>Fraisse</i>	103
- <i>Gardner</i>	105
- <i>Hallam</i>	107
- <i>Hargreaves</i>	109
- <i>Regelski</i>	113
- <i>Serafine</i>	117
- <i>Sloboda</i>	121
- <i>Small</i>	127

- Stake	129
- Swanwick	131
- Webster	133
- Wigram	135
• Metodologies [resum]	137
• Bibliografia [emprada i suggerida]	141

PRIMERES METODOLOGIES SIGNIFICATIVES D'ENSENYAMENT MUSICAL AL SEGLE XX

A la fi del segle XIX i començaments del XX es produeix un procés de renovació pedagògica, provocant l'aparició de nombrosos mètodes d'ensenyaments. Aquest moviment fou general a totes les matèries, fou per la qual cosa que nombrosos pedagogs musicals es van qüestionar la forma tradicional sota la qual havien estat enfocant l'ensenyament musical fins llavors.

Aquells docents van defensar que l'Educació Musical:

- *Havia de realitzar-se a les escoles*
- *Havia d'ensenyar-se dintre d'un ambient de joc i confiança*
- *Havia de desenvolupar la creativitat*

D'aqueixa manera van sorgir alguns dels anomenats *mètodes actius* per tal afavorir la participació dels xiquets/tes els quals arribarien al coneixement teòric tot partint de l'experimentació i de la ciència musical.

Els mètodes d'aprenentatge mitjançant *el descobriment* deriven de filòsofs com ara *Froebel*, *Dewey* o *Montessori* i han estat impulsats per les teories evolutives de *Piaget* i *Bruner*.

Al camp musical aquesta postura ha estat compartida per filòsofs i pedagogs.

Ja al segle XVIII, *Rousseau* defensava que '*... l'experiència musical és la precursora de l'alfabetització musical ...*'

La mateixa idea hi és palesa a la següent frase de *Sloboda*¹: '*... No cal proporcionar informació. La informació ja està en la música. Cal ajudar l'alumne a prendre consciència d'això ...*'

El concepte **Metodologia** apareix a diverses fonts:

- *Manera de saber transmetre coneixements conceptuals assolits pel docent².*
- *Estudi dels mètodes de coneixement i procediment considerat en si mateix.*
- *Aplicació coherent d'un mètode.*
- *Mètode en sentit genèric³.*

Així, doncs, la **Metodologia Musical** tractarà l'aspecte de l'ensenyament per tal que l'alumna/e assolisca certs conceptes i -a més a més- *interioritze una actitud*.

¹ **Sloboda, John** [13 de juny del 1950], músic, psicòleg i professor a la Universitat de Keele (Regne Unit). A Oxford ha estat director del Grup de Recerca, ONG dedicada a assumptes de no violència internacional mitjançant l'estudi i l'enfocament psicològic. Ha treballat el camp de la psicologia musical amb músics, psicòlegs i neurocientífics.

² **Sanjosé Huguet, Vicente** [1997]. *Didàctica de la Expresión Musical para Maestros*. Piles Editorial de Música. València.


³ Nueva Enciclopedia Larousse [1981]. Volum 13. Librairie Larousse. Pala, S.A - Editorial Planeta. Barcelona.

TÈCNiques I MÈTODES DELS CORRENTS PEDAGOGIQUES-MUSICALS DEL PRIMER I SEGON TERÇ DEL SEGLE XX


THE UNIVERSITY OF CHICAGO

MANUAL SIGNS OF TONE IN KEY


Note: In all exercises the hand is in a horizontal position, palm up, and the fingers are straight. The wrist is at all points in a straight line.




soh
The *soh* sign is *soh*, *ah*, *ah*, *ah*.




to
The *to* sign is *to*, *ah*, *ah*, *ah*.




no
The *no* sign is *no*, *ah*, *ah*, *ah*.




my
The *my* sign is *my*, *ah*, *ah*, *ah*.



doh
The *doh* sign is *doh*, *ah*, *ah*, *ah*.



lah
The *lah* sign is *lah*, *ah*, *ah*, *ah*.



fah
The *fah* sign is *fah*, *ah*, *ah*, *ah*.

Note: In all exercises the hand is in a horizontal position, palm up, and the fingers are straight. The wrist is at all points in a straight line.

Tot seguit farem un repàs de com van ser els inicis del canvi estructural a l'Educació Musical, en particular primer als països centreeuropeus i Regne Unit, després a altres països de la resta del continent i, per concloure, arreu del món.

Dividirem en quatre períodes i de manera cronològica, la progressió dels diversos mètodes i de les figures que els crearen:

Primer període	[1930-1940]	-Mètodes precursors
Segon període	[1940-1950]	-Mètodes actius
Tercer període	[1950-1960]	-Mètodes instrumentals
Quart període	[1970-1980]	-Mètodes creatius

1. PRIMER PERÍODE [1930-1940]

-Mètodes precursors:

Des de començament del segle XX, destacades figures pedagògiques sentiren la necessitat d'introduir canvis essencials a l'Educació Musical. No obstant això, ja n'existien sistemes educatius localitzats al Regne Unit i Alemanya, sistemes premonitoris d'allò que esdevindria al llarg del segle. Entre els enfocaments precursors es compten:

- El mètode anomenat *Tonic Sol-Fa*⁴ a Anglaterra [*Tonika-Do* a Alemanya]
- El mètode de *Maurice Chevais*⁵ a França, qui, entre altres recursos, emprà la *fonomímia* en la didàctica del cant al nivell inicial.

Pel que fa al mètode *Tonic-Sol-Fa* podria afirmar-se que aquest ja era conegut a Anglaterra des de finals del segle XIX: els mestres anglesos, al començament de 1900, havien de preparar-se per a aplicar al seu ensenyament els *signes de la mà*, les *síl·labes rítmiques* [TA - CARAM - TAFE - TAFE, etc.] i altres tècniques pedagògiques, d'acord amb els suggeriments oficials.

Al llarg de les primeres dècades del segle XX s'havia gestat a Europa el moviment pedagògic denominat *Escola nova* [o *Escola activa*], una vertadera revolució educativa que expressà la seua reacció davant del racionalisme vuitcentista focalitzant, en primer planol, la personalitat i les necessitats de l'alumne. Els anomenats *mètodes actius* [com ara Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori] es difonen de manera generalista arreu d'Europa i d'Amèrica del Nord i influencien posteriorment l'Educació Musical.

⁴ Basat en la metodologia de l'anomenat '*Do mòbil*' fou la mestra Sarah Anna Glover [1786-1867] qui donà les primeres passes metodològiques al 1835. Ja modificat, continuà desenvolupant-se al Regne Unit [1841] pel clergue John Curwen [1816-1880] sota el nom oficial de *Mètode Tonic Sol-Fa* [a Alemanya *Tonika Do*]. Al 1980 tornà publicar-se una reedició del mètode sota el nom *New Curwen Method*. El mateix Zoltan Kodaly l'adaptà en part tot afegint-li avenços significatius.

⁵ Al 1937

2. SEGON PERÍODE [1940-1950].

-Mètodes actius:

Entre els pedagogs musicals dels països europeus que van exercir la seua influència en aquest període cal destacar, atés el seu carés avantguardista, el músic i educador suís **Émile Jacques Dalcroze**⁶, creador de l'*Eurítmia*. Dalcroze se n'adonà, mentrestant impartia docència al conservatori de Ginebra, que els seus alumnes eren capaços de llegir les notes però eren incapaços d'interioritzar l'anomenat *ritme vital de la música* que interpretaven tot oposant-se a que l'ensenyament musical estiguera mancat de vivències. Llavors començà a desenvolupar un nou tipus de metodologia musical basada en el *gest* i a sobre una gènesi del *moviment* [*Eurhythmics*: la música crea al cervell una imatge que ensems dona impuls al moviment que esdevindrà en expressiu si de cas la música ha estat ben percebuda].

Més endavant, el panorama pedagògic s'enriqueix amb les aportacions personals d'**Edgar Willems** [1890-1978, Bèlgica-Suïssa] i de **Maurice Martenot** [1898-1980, França]; ambdós músics ratificaran de manera adient les seues coincidències conceptuals bàsiques amb *Jacques Dalcroze*, pel que fa a l'Educació Musical.

Edgar Willems (qui estudià al conservatori de París) viatjà, al 1925, fins Ginebra per poder estudiar el mètode *Dalcroze*.

Metodologia Willems:

Edgar Willems⁷ creà una metodologia progressiva i eficaç que permetera els xiquets, tot i que sense dots especials, descobrir el seu potencial creatiu. Desenvolupà un mètode natural basat en les lleis d'aprenentatge de la llengua materna tot partint de la base que la música és també llenguatge i tenint en compte la psicologia infantil a més de no fer ús de cap element extramusical. Donà molta importància al desenvolupament de la personalitat del xiquet/a establint equivalències entre aspectes psicològics dels éssers humans [afecte; instint i pensament] amb els paràmetres musicals [rítme; harmonia i melodia].

Segons Willems, una part de la mateixa música enfila l'alumne vers el descobriment i desenvolupament integral de les seues capacitats mitjançant una progressió completa adaptada a la seua edat i a les seues capacitats psicològiques, mentals i motrius. Els seus objectius metodològics es basaran en les relacions psicològiques entre música, éssers humans i societat:

Objectius musicals:

- estimar la música com a llenguatge i també com a art i com a ciència.
- estudi de l'art musical d'èpoques i cultures diverses.
- desenvolupament del cant, solfeig, pràctica instrumental i l'harmonia.
- desenvolupament de la sensibilitat auditiva i sentit rítmic.

⁶ **Dalcroze, Émile Jaques** [Viena, 6 de juliol de 1865 - Ginebra, 1^o de juliol de 1950].

⁷ **Willems, Edgar** [Lanaken-Limbourg/Bèlgica, 13-X-1890 - Ginebra, 18-VI-1978].

Objectius humans:

- desenvolupar la memòria, la imaginació i l'expressivitat a més de les facultats afectives, mentals i intuïtives d'invenció i creació.

Objectius socials:

- dirigir-se a tothom [xiquets, adults, ...]
- traure partit del retrobament amb 'els altres' [escolta; comunicació, etc]
- afavorir el perllongament de l'activitat anterior dintre del medi educatiu general [ex: música en família].

Metodologia Martenot.

Maurice Martenot⁸ creu que el xiquet presenta les mateixes reaccions psico-sensorials i motores que els éssers humans primitius i és per la qual cosa que caldrà treballar l'instinte del ritme sota el seu estat més pur, és a dir: sense *mesura* ni tampoc *melodia*.

A la mateixa època, es difonen als Estats Units les idees de John Dewey [1859-1952] filòsof i educador qui proclama la necessitat d'una educació per a tots, *la democràcia en l'educació* doncs l'ensenyament havia de canviar perquè tothom poguera tenir la possibilitat d'aprendre⁹.

3. TERCER PERÍODE [1950-1960].

-Mètodes instrumentals:

Incloem en la categoria de *mètodes instrumentals* el músic i pedagog alemany *Carl Orff* [1895-1982], el sistema del qual hi era centrat, en els conjunts instrumentals; el pedagog i compositor hongarès *Zoltán Kodály* [1882-1967] qui privilegia la veu i el treball coral, i el pedagog i músic japonès *Shinichi Suzuki* [1898-1998] el mètode del qual, als seus inicis, sols hi era focalitzat vers l'ensenyament del violí. Al període anterior, *l'accent metodològic* havia estat col·locat en l'alumne com a centre i subjecte de l'educació.

Willems	Es va interessar, sobretot, pel ser humà i la seua relació amb la música. Amb <i>Willems</i> havíem aprofundit en el subjecte de l'educació així com també en la personalitat del xiquet i en la psicologia del principiant.
Kodaly	Amb ell vam aprendre a valorar el folklore, objecte imprescindible de l'Educació Musical.
Orff	Donarà prioritat a la producció de peces i materials orientats a estimular l'execució grupal: instrumental, vocal, corporal].

⁸ **Martenot, Maurice** [París, 14 d'octubre de 1898 - Clichy, Alts del Sena, 8 d'octubre de 1980].

⁹ **Mursell, James** [1948]; La posició filosòfica i el missatge educatiu de John Dewey van influenciar James Mursell [psicòleg i educador musical nord-americà] les obres i ensenyaments del qual confereixen particularitats específiques a la pedagogia musical del seu país al llarg de les dècades dels anys 40 i 50.

	Aquest compositor produeix una obra didàctica en cinc toms [Orff <i>Schulwerk</i> ¹⁰] que integra jocs lingüístics i moviment corporal al conjunt vocal-instrumental. En el món occidental es multipliquen els grups de percussió basats a l'instrumental Orff i s'executen i difonen les peces per a xiquets i joves de l' <i>Orff Schulwerk</i> .
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No obstant això cal dir, tot i que de manera general, durant la dècada dels anys seixanta es produïren canvis metodològics significatius pel que fa a l'Educació Musical, canvis que tingueren ressò en generacions posteriors: *Europa produeix pedagogia musical; Estats Units de Nord-Amèrica la comercialitza i a altres parts del món modern es consumeix*

Als Estats Units, els canvis metodològics no sorgeixen en aqueix moment com llavors a Europa que té els seus mètodes originals d'ensenyament musical, encara que continuen editant-se, venent-se i posant en pràctica els principals mètodes en voga als estaments educatius més inquietos del país nord-americà [Suzuki, Orff, Kodály i també Dalcroze] pràctica que encara continua produint-se a hores d'ara. No obstant això, hem de reconèixer que el major encert de l'*Educació Musical* nord-americana consistí en impulsar, mitjançant diversos models i propostes, un ensenyament musical pragmàtic i també d'eficàç. En aquest període de l'*Educació Musical*, el qual ha estat qualificat com a *idealista*, algunes institucions musicals internacionals van ser liderades per destacades figures del camp musical d'aqueix moment¹¹.

4. QUART PERÍODE [1970-1980].

-Mètodes creatius:

L'aportació de l'anomenada *generació dels compositors* [G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc.] marca amb la seua influència l'*Educació Musical* de les dècades dels anys setanta i vuitanta. Queden exclosos dintre de la ressenya d'aquest període els mètodes Orff i Kodály, segons el nostre parer i atesa la divisió metodològica emprada per a la present ressenya.

Dintre dels anomenats *mètodes creatius*, el professor comparteix l'exercici de la creativitat amb els seus alumnes. Si de cas aqueixos intervenen de manera activa en les produccions musicals, no ho fan en funció de *creadors* sinó com a *usuaris* [executants i intèrprets] dels materials musicals que aporten els mètodes abans esmentats.

Mitjançant reculls de fotocopies repartides, portant a terme cursets especials i desenvolupant edicions locals del seu material, els educadors musicals comencen a conèixer l'obra de l'anglès George Self¹². Poc després, encara a la dècada dels anys 70, en qualsevol prestageria perduda

¹⁰ El **Mètode Orff** és un mètode pedagògic per a l'ensenyament musical què fou desenvolupat al 1930 per Carl Orff, també conegut com *Schulwerk* (en alemany: *treball escolar*).

¹¹ La **ISME** [International Society of Music Education] la presidiren el compositor hongarès Zoltán Kodály [1882-1967] i el pedagòg soviètic Dimitri Kabalevsky [1904-1987], entre altres.

¹² **Self**, George. [1991]: *New Sounds in Class*.

d'una biblioteca universitària o a qualsevol curset o congrés de professors de música sota l'assessorament de internacionals de la ISME [*International Society for Music Education*] l'obra pedagògica de *R. Murray Schafer* fascinà des del seu inici atesa la seua llibertat i obertura vers nous camins encara per recórrer al món de l'ensenyament musical.

En les dècades dels anys setanta i vuitanta, la música contemporània és la proposta educativa-musical predominant. A Alemanya, Anglaterra, França i als països nòrdics, s'escriuen obres didàctiques i s'enregistren tot tipus de sons i sorolls destinats a l'ensenyament musical més contextualitzat.

També a Espanya, tot i que a escala experimental, es publiquen materials didàctics orientats a aplicar la música contemporània a l'aula.

CORRENTS PEDAGÒGIQUES: JUSTIFICACIÓ CRONOLÒGICA

L'exposició de les principals corrents pedagògico-musicals del segle XX té una doble vessant:

- *Fonamenta el Currículum d'Educació Musical*
- *Justifica els plantejaments que s'exposen als futurs docents especialistes*

Els antecedents històrics de la pedagogia musical els trobem a l'antiga Grècia on era considerada com a *factor educatiu i ètic de primer ordre*, imprescindible en la formació dels ciutadans. A Grècia *no es tractava de fer Música* sinó, més aviat, *d'aprendre a sentir la Música*. Tal vegada per això, cada mode grec es destinava a un objectiu divers. De vell antic, la Música s'aprenia per imitació del mestre que ensenyava, és a dir: *es perpetuava la línia del mestre*.

A l'Edat Mitjana, la música era considerada com a coneixement elevat, era *un art per a iniciats* i formava part dels ensenyaments universitaris dintre de l'anomenat *Quadrivium*¹³.

L'empirisme renaixentista troba un model educatiu per a la pràctica musical que serà considerat dintre de *l'educació del sentiment dels humans* a l'època dels Romanticisme passant abans per les primeres normes metodològiques conegudes i ben estructurades [Rousseau] i on s'esbrinava ja *la dimensió educadora de la Música* i no sols la seua vessant professional.

Els mètodes anteriors al segle XX, aquells pertanyents al Classicisme i al Romanticisme, estaven dirigits vers l'aprenentatge de *la tècnica musical* i *el solfeig*. L'objectiu final dels seus aprenentatges demanava conèixer els signes i els termes lexicogràfics que hi servien per desxifrar partitures susceptibles d'interpretar-se amb algun instrument.

Al llarg del segle XX, l'educació ha trobat el seu espai a les escoles, indrets on les experiències de socialització i humanització agermanen tots els xiquets. A començament de segle, una sèrie de músics comencen a desenvolupar visions diverses d'una nova perspectiva musical. Aqueixos autors s'inspiraren en el moment de creativitat que llavors hi era esclatant al seu voltant. Es per la qual cosa que aquestes metodologies tenen molt a veure les unes amb les altres, tenen trets comuns pel que fa a la concepció del procés de musicalització, procés que és capdavanter en tots ells anteposant aquest objectiu a aquell altre merament intel·lectual de l'ensenyament tradicional.

La Pedagogia Musical, com a tal, és recent. Apareix al moment en que l'Educació Musical comença a ser considerada part integrant de l'Educació General ensems la Pedagogia es constitueix també com a ciència.

Tot seguit farem un resum dels aspectes de més relleu de les metodologies més significatives:

¹³ Estudis de Aritmètica; Astronomia; Geometria i Música. Eren la continuació dels antics estudis grecs del *Trivium*, compost per Gramàtica, Retòrica i Dialèctica.

Emile Jacques Dalcroze¹⁴

Sent professor de Solfeig a Ginebra comprovà les nombroses llacunes dintre d'Educació Musical tradicional, la qual cosa li havia impulsat a realitzar el seu mètode¹⁵. L'estudi del ritme, a les seues vessants plàstiques i sonores, marcà el centre de la seua recerca musical elaborant un recull d'exercicis rítmics d'una admirable originalitat per tal de completar els estudis i exercicis dels alumnes de solfeig i composició ensem els servia també per desenvolupar el sistema auditiu.

Dalcroze desenvolupà el seu mètode¹⁶ basant-se en l'observació i la vivència de cadascun dels seus alumnes arreu del cos dels elements musicals [el ritme, de manera especial] motiu que impregnà tota l'Educació Musical atès que considerava que la sensació de moviment recolzaria el coneixement intel·lectual. Per al desenvolupament dels matisos i del fraseig es va inspirar en les obres del seu amic Mathiz Lussy. No obstant això, la seua proposta d'aplicar-lo als estudis oficials del conservatori fou rebutjada.

Metodologia Dalcroze:

Ensenya conceptes musicals mitjançant *el moviment*. Per a aconseguir-ho cal desenvolupar en els estudiants les següents habilitats:

- *desenvolupar els seus reflexes*
- *regularitzar les reaccions nervioses i desinhibir-se*
- *crear automatismes temporals*
- *desenvolupar la seua sensibilitat i recolzar els dinamismes*
- *demanar claredat en les harmonies dels corrents nerviosos cerebrals*

¹⁴ **Dalcroze, Emile Jacques** [Viena, 6-VI-1865 - Ginebra, 1-VII-1950]. Músic i pedagog austríac d'ascendència suïssa. Als vuit anys [1873] tornà a Ginebra on estudià Lletres a la Universitat i Música. Al 1884 es trasllada a París on treballa com a professor acompanyant de cantants. Tornat a Viena el 1887, estudià orgue i completà estudis de composició amb Bruckner i Fuchs i, de nou a París, amb Gabriel Fauré, Mathiz Lussy, Leo Delibes i Lavignac. Director de l'Orquestra del Teatre d'Alger, aviat entrà en contacte amb els ritmes àrabs. Professor al Conservatori de Ginebra des del 1892 [harmonia i Solfeig superior] allí començà Dalcroze la tasca d'innovació musical amb l'edició del seu *Mètode de Rítmica* [*Mètode de l'educació pel ritme i per al ritme*, conegut també com *Rítmica*] marcant un particular estil a l'hora de reflectir el moviment i l'expressió corporal. Al 1905 feu una demostració del seu mètode al Congrés Pedagògic de Soleure. Al 1910 i sota el patrocini de l'industrial alemany Wolf Dorn es trasllada a la ciutat alemanya d'Hellerau, prop Dresde, on fundà una *escola de rítmica* que consagrà al desenvolupament de les seues idees al voltant del ritme, centre educatiu que va atraure nombrosos intel·lectuals i artistes europeus: ballarins, compositors, músics, escriptors, directors de teatre, etc. Però la mort del seu mecenes [Dorn] i l'inici de la I Guerra Mundial [1914-1918] motivaren el tancament de l'escola. Al 1918, a Londres, es creà la *London School of Dalcroze Eurhythmics*, centre encarregat de difondre el mètode de Dalcroze arreu d'Europa. De tornada a Ginebra [1919] fundà l'*Institut Jacques Dalcroze* i, a París, l'*Ecole de Rythmique Jacques Dalcroze*. Altres centres semblants foren creats arreu d'Europa i dels Estats Units. A l'agost del 1926 [just després del I Congrés Internacional del Ritme celebrat a Ginebra] es fundà la *Unió Internacional de Professors del Mètode Dalcroze*. Al 1975 es creà l'*Institut Jaques Dalcroze* de Brussel·les i, a hores d'ara i ja endinsats al segle XXI, el mètode hi és present als sistemes educatius oficials i privats a més de cinquanta països.

¹⁵ Tot i que al 1910 havia publicat dos articles en els quals resumia allò més essencial del seu pensament, no fou fins el 1920 quan va tenir lloc l'aparició de *Le Rythme, la Musique et l'Education*, mètode que al seu principi va ser concebut per als alumnes de cursos superiors del conservatori.

¹⁶ Al començament del mètode l'anomenà *Gymnástica Rítmica*.

Per tal de dur-los a terme, *Dalcroze* proposa el desenvolupament de 3 elements bàsics:

1. Moviment rítmic [Eurhythmics]
2. Solfeig [Llenguatge musical]
3. Improvisació

Tots tres elements es corresponen amb els tres principis fonamentals:

1. *Expressió sensorial i motriu* en l'aplicació del mètode. El cos s'activa mitjançant la música. Educació on la sensibilitat i la motricitat es donen la mà i això fa que pugui aplicar-se des d'edats primerenques [Educació Infantil].
2. *Coneixement intel·lectual* que és introduït mitjançant l'expressió sensorial i motriu.
3. *Educació rítmica i musical* la qual abasta les facultats corporals i mentals tot afegint major coordinació entre aqueixes i prepara la improvisació.

El mètode està basat en l'estudi de 3 elements significatius: *solfeig cantat; rítmica i improvisació* i hi és dividit també en 3 fases principals:

1. *Motivats per la música que escolten, els xiquets la interpreten mitjançant el moviment* [de 4 a 6 anys]
2. *Desenvolupar el sentit musical combinant rítmica i solfeig* [de 6 a 14 anys]
3. *Coordinació entre moviment corporal i improvisació* [de 14 anys endavant]

Dalcroze considera *el moviment* com la resposta natural de la música per a l'edat dels xiquets.

Per tal de fixar la terminologia justa i indispensable que permetera establir les relacions entre les experiències pedagògiques amb els fets científics acceptats pertanyents als nous corrents psicopedagògics¹⁷, un consell especial format per vint-i-cinc metges estudià el sistema i resolgué donar-li el seu vist i plau. Adonant-se que la major part dels seus alumnes no podien reproduir certs ritmes, *Dalcroze* ne trobà 3 possibles respostes per a tal impediment:

1. *Manca d'atenció, la qual cosa és i segueix sent freqüent en els xiquets*
2. *No identificar allò escoltat o no saber distingir els ritmes musicals*
3. *Tal vegada el seu sistema nerviós no hi era encara equilibrat a la seua totalitat*

Per dur a terme les seues premisses, *Dalcroze* pren alguns principis platònics com ara: *el ritme i l'expressió d'ordre i de simetria*. Ambdós penetren fent servir el cos, la parla i mostren la personalitat de l'home sencer. Es tracta de l'ideal de la *chorea platònica* com a unitat de la música, la poesia i la gimnàstica.

A Espanya, el mètode fou introduït pel poeta, músic i pedagog *Joan Llongueres* [1880-1953]. Després d'estudiar a l'*Institut Dalcroze* de Dresde [1911-1912], fundà a Barcelona l'*Institut Català*

¹⁷ Els seus estudis foren avaluats i recolzats pel psicòleg francès Edward Claparède [Universitat de Ginebra].

de *Rítmica i Plàstica*, el primer d'aquesta especialitat a Espanya i el segon al món. Entre les seues aportacions al *Mètode Dalcroze* destaquen les *Cançons amb gests* [mes d'un centenar].

Dalcroze va adonar-se de la dificultat que presentaven els seus alumnes a l'hora d'escriure acords entenent de seguida que una de les errades de l'ensenyament acadèmic contemporani era induir-los a escriure'ls abans que aprendre a escoltar-los. Això feu que de llavors ençà precedira les classes d'harmonia amb experiències tendents a desenvolupar la capacitat auditiva adonant-se que en els xiquets més menuts els processos es realitzen de manera espontània i amb rapidesa.

Els fonaments principals del *Mètode Dalcroze* són:

- El cos [o l'acció corporal] és la font, l'instrument i l'acció primera de tot coneixement ulterior.
- Les impressions dels ritmes musicals desperten imatges motrius a la ment de l'oient i en el cos reaccions motrius instintives.
- L'existència de xarxes associatives entre les zones cerebrals, comprovades recentment, corroboren la seua creença que les aptituds musicals no resideixen només en la capacitat auditiva, sinó en representacions multimodals. Fou per aquesta raó que *Dalcroze* dissenyaria nombrosos exercicis d'estimulació de totes les modalitats sensorials:

Exercicis que obliguen els músculs a executar amb precisió les ordre

Exercicis amb els quals desenvolupar la rapidesa de les reaccions motrius del cervell

Exercicis reforçadors d'imatges motrius, orientats a automatitzar sèries de moviments

Exercicis que cerquen eliminar els moviments inútils en l'acció motriu

Exercicis per a individualitzar les sensacions musculars

Els objectius del *Mètode Dalcroze* són:

- *Remediar les llacunes de l'Educació Musical tradicional*
- *Harmonitzar totes les facultats del ser*
- *Explorar les possibilitats de moviment*
- *Dominar les reaccions i moviments corporals*
- *Consolidar el sentit mètric mesurant l'espai i el temps dels moviments*
- *Desenvolupar l'atenció, la concentració, la memòria i l'expressió personal*

Gran part d'aquests *objectius* estaven destinats a resoldre els problemes d'arrítmia que ell havia detectat als seus alumnes. Podem definir l'arrítmia com *una falta d'harmonia i coordinació entre la concepció del moviment i les seues realitzacions originada per una irregularitat de les funcions nervioses i musculars*. Alguns signes d'arrítmia podien ser:

- *Ser incapaç de continuar un moviment durant tot el temps necessari*
- *Accelerar o retardar un moviment que ha de ser uniforme o, si de cas, el contrari: no ser capaç d'accelerar o retardar un moviment*
- *Començar o acabar a deshora*

- *No saber concatenar moviments*
- *Ser incapaç d'executar simultàniament dues o mes moviments contraris*

Els continguts del Mètode Dalcroze són:

- *El cos com a eix fonamental*
- *L'Educació Musical a través del ritme: percepció corporal, espacial, temporal i coordinació motriu*
- *Els elements musicals i la seua representació gràfica mitjançant l'audició i l'expressió corporal*
- *Desenvolupament del ritme: polsament, accent, compàs*
- *Desenvolupament melòdic: alçaria, direcció, disseny melòdic*
- *El tempo i la intensitat*

Els elements bàsics del Mètode de Rítmica de Dalcroze són els següents:

- *Tot ritme és moviment*
- *Tot moviment és material*
- *Tot moviment té necessitat d'espai i de temps*
- *L'espai i el temps estan units per la matèria que els travessa en un ritme intern*
- *Els moviments dels xiquets són físics i inconscients*
- *L'experiència física és aquella que forma la consciència*
- *La regulació dels moviments desenvolupa la mentalitat rítmica*

El mètode de Dalcroze abasta *la rítmica, el solfeig i la improvisació*, totes tres relacionades amb *el temps, l'espai i l'energia*. Dalcroze barreja allò que esdevindrà en anomenar-se *Consciència del Ritme*. Es basa en *la improvisació i l'experimentació* arreu del cos per tal de desenvolupar: *sentit rítmic; oïda interior i sentit tonal*. Aquestos aspectes els considera bàsics per al desenvolupament de la musicalitat. Vol que la música, passant per l'oïda, arribe fins l'ànima i que aquesta transforme el cos en ressonàncies, és a dir: la música [què passa per l'oïda] *parla* a l'ànima humana.

Pel que fa a la Pedagogia i a l'Educació, Dalcroze afirma el següent:

- *L'Educació no consisteix en crear en l'alumne les qualitats que ell no en té sinó que consisteix en ajudar-lo a traure profit d'aquelles qualitats que posseeix.*
- *Una de les obligacions del mestre és la de contribuir al desenvolupament del temperament musical dels seus alumnes i conrear els seus sentits estètics així com la personalitat fent ús de tots els mitjans al seu abast.*
- *El cos humà és una orquestra on els diversos instruments musicals, nervis, oïda i ulls estan dirigits per 2 eixos: l'Ànima i el Cervell ...'*

Per a l'aprenentatge del Llenguatge Musical i del Dictat Musical, troba un nexa comú: *la impressió auditiva*, la qual prova la importància de l'anomenada *audició interna*.

Pel que fa al Llenguatge Musical, *Dalcroze* demana:

- *Percepció dels sons considerats de manera aïllada*
- *Diferenciar entre 2 sons* [intervàlica]
- *Noció de graus* [funcions tonals]
- *Durada dels sons* [ritmes]
- *Simultaneïtat dels sons* [harmonies]
- *Memorització de grups sonors* [audició interna]

La cançó, dintre del *Mètode Dalcroze*, és considerada com a font de diverses observacions atès que amb ella podem treballar tots els elements musicals i conceptes teòrics i pràctics del Solfeig. Amb la cançó treballarem:

- *Elements de la música* [direcció i disseny]
- *Qualitat del so* [veus, sorolls, percussió]
- *Dinàmica* [suau, fort, canvis graduals, accent]
- *Textura* [combinacions diverses i una sola línia melòdica]

Els exercicis són realitzats mitjançant *el moviment*:

- *Jocs populars*
- *Caminar i córrer*
- *Moure's de manera rítmica*
- *Engrunsar-se*
- *Crear coreografies senzilles*
- *Deixar-se dur per l'expressió corporal*
- *Representar amb el cos [com a instrument] els moviments de qualsevol melodia*
- *Cantar cançons amb gests, moviments, etc*

Per tal de representar de manera gràfica aqueixos moviments, *Dalcroze* emprava els anomenats *cartons rítmics* els quals comuniquen la grafia musical del moviment. Mitjançant els cartons, les figures i/o els esquemes rítmics pertinents eren interpretats amb el moviment.

Els cartons solien emprar-se de diverses maneres:

- *Assenyalant-los quan eren identificats amb allò que sona al piano.*
- *Reemplaçant-los quan s'escoltaven canvis al moviment rítmic o melòdic.*
- *Agafant dos o més cartons quan s'escoltaven polirítmies.*

Com a inici del seu procés, *Dalcroze* emprava l'anomenat *pentagrama humà* on les persones actuen [caminen, pul·lulen, ...] tal com si foren notes a sobre unes cordes dibuixades al sol que formen un pentagrama tot seguint el disseny melòdic o els sons successius o simultanis, etc.

És clar que la relaxació i els moviments suaus tenen gran importància al desenvolupament de la vessant rítmica. Per la qual cosa, el mètode *Dalcroze* fa servir altre tipus d'elements tal com cintes, cercols, pilotes, panderetes, triangles ...

Passada la iniciació musical, la dificultat del mètode augmenta de manera progressiva fins arribar al nivell de formació musical completa de professors i músics.

La rítmica *Dalcroze* dona també la possibilitat d'un *coneixement més profund de sí mateix i de corregir i dominar les imperfeccions* com a músics i com a persones¹⁸.

¹⁸ Ortiz de Stopello [1994].

Maurice Chevais¹⁹

Músic i pedagog francès. El seu mètode s'anomena *Education Musicale d'Enfance* i hi és dividit en 4 volums:

1. Primer tom: *El xiquet i la música*:
→ Necessitat d'una educació artístic-musical. Observació del xiquet. Grans línies de desenvolupament musical. Desigualtat d'aptituds. Agudeses auditiva. Sensibilitat, activitat i memòria musical. Hàbits
2. Segon tom: *L'art d'ensenyar*.
→ Acció del mestre. El mestre i el xiquet. Objectius a assolir. Principis al voltant d'assoliment de coneixements. Procediments individuals i simultanis. Programes
3. Tercer tom: *El mètode actiu i directe*:
→ Iniciació. Educació. Ensenyament. Part pràctica i pedagògica
4. Quart tom: *Proves de Pedagogia Musical als examens del professorat*.
→ Prova oral i escrita. Textos de deures d'Examen d'Estat de la Vila de París

El mètode de *Maurice Chevais* posa el xiquet en contacte directe amb el món sonor tot just abans de conèixer els elements de l'anomenada 'teoria musical'.

Hi és basat en la *metodologia inclusiva*²⁰ i consisteix en:

- Conèixer els sons i els signes.
Al començament el xiquet/a ha de conèixer i reconèixer els sons mitjançant el sentit auditiu. Tot seguit, coneixerà els seus noms i, més endavant, els signes que el representen.
- Educació de la veu i desenvolupament de la memòria auditiva, de la sensibilitat com a persones i de la creació d'hàbits que potencien l'activitat musical.
Caldrà considerar l'aprenentatge com a complet amb l'ensenyament de l'ús del gest i de la veu.

Dintre dels seus objectius, *Chevais* demana:

- *Una Educació Musical per tothom sense excepció*
- *Gaudir de la música, de primeres, per a passar després a l'apartat tècnic de la matèria*

¹⁹ **Maurice Chevais** [1880-1943].

²⁰ L'*educació inclusiva* és aquella que adapta els sistemes i estructures de l'escola per tal de satisfer les necessitats de l'individu amb NEE (necessitats educatives especials). Per tal d'aclarir el procés d'aprenentatge poden fer-se canvis al currículum per tal de millorar l'adaptació dels sistemes i estructures de l'escola, les actituds i els valors, la modificació de les imatges, icones i models a emprar.

Chevais referma la necessitat d'una educació artístic-musical basada en el fet de que aquesta influeix a sobre tots els aspectes de la persona, doncs produeix:

- Plaer sensorial *sensació física*
- Plaer afectiu *emocions*
- Plaer actiu *reproduir, imitar i interpretar*
- Plaer imaginatiu *evocacions que la música produeix*
- Plaer intel·lectual *d'ordre tècnic; parar esment vers el cant executat; audicions distingint les formes, estils...*
- Plaer social *plaer experimentat en comú*

Segons *Chevais*, l'Educació Musical és *concèntrica* atès que el cercle s'eixampla any rere any.

Divideix l'Educació en 3 etapes:

1. Abans del solfeig: *els sons*.

→ Formació del sentit musical. Cicle de treball sensorial basat en fets reals i concrets al voltant de la percepció dels sons i de les seues qualitats [xiquets/tes de 6 a 9 anys].

2. *Estudi de la notació* [notes i solfeig].

→ En aquesta etapa es desenvolupa allò intel·lectual i l'ensinistrament visual exigeix una atenció especial basada en símbols o abstraccions, la qual cosa permetrà conèixer l'escriptura musical convencional [xiquets/tes de 9 a 12 anys].

3. *Polifonia* [acords].

→ Treballa allò passat però parant esment en els exercicis polifònics practicats des del començament [afavoreixen el el sentit coral]. Sempre parteix de *la pràctica* per tal d'arribar a *la teoria* [primer per imitació i, després, de manera més conscient]. Demana de 4 a 5 hores setmanals per tal de desenvolupar aquest apartat.

El desenvolupament cronològic del seu mètode és el següent:

- De 0 fins els 6 anys *cant per imitació*
- De 6 fins els 10 anys *iniciació*
- De 10 fins els 12 anys *notació i progressió*
- Vers els 10 anys *lectura, ritme i cant tot reconeguent sons convencionals*
- De 12 fins els 16 anys *polifonia*

Per a *Chevais*, la conveniència de treballar a sobre l'interval de 5a és justificada amb la necessitat de, més endavant, anar eixamplant la gama fins arribar a l'8a, donant més importància als graus fonamentals [tonals i modals].

Treballa amb la *dactilorítmia*²¹ [també *dactilologia*], sistema gestual estandarditzat però no convencional, que serveix per a la representació de ritmes elementals fent servir els dits de la mà dreta. El sistema fou perfeccionat, a la fi del segle XIX, per *Désirier* però Chevais el desenvolupà tot partint dels plantejaments primaris de *Désirier* qui emprava els dits de la mà per representar els submúltiples de negra [una mena de *subdivisió gestual de la subdivisió*] i on cada dit simbolitzava una semicorxera. Tots quatre plegats fan el valor final de la figura dintre d'un polsament binari.

Per altra banda, *Chevais* transformà aquest sistema de la següent manera:

- Un dit representa: *-un so d'1 temps.*
- Dos dits separats: *-dos sons d'1 temps cadascun.*
- Dos dits junts: *-un so de 2 temps.*

Per fer servir els silencis:

- *Retrau el dit corresponent mentre que el puny tancat indica un silenci de tot un compàs*

És clar que el sistema sols permet emprar estructures senzilles com a unitat de temps i les seues divisions corresponents, però mai fraccions.

Chevais també fa servir la *fononímia elemental* [diverses alçàries de la mà en posició horitzontal i al llarg del cos]. Generalment sol començar els exercicis partint de la nota SOL amb la següent disposició per a la resta de notes:

- DO - MI - SOL *-a l'alçària de la cintura, mentó i front [respectivament]*
- RE *-mà al muscle dret*
- FA *-mà sota el nas*
- LA *-mà a sobre el cap*
- SI *-diagonal lateral [en direcció vers el DO']*
- DO' *-per damunt del cap*

Una mà es s'empraria per a la *fononímia* i l'altra per a la *dactilologia*.

²¹ *Dactilorítmia*: treball de les figures musicals amb els dits tot aconseguint d'aqueixa manera prou independència motriu.

Zoltán Kodaly²²

Musicòleg, folklorista i compositor hongarès. Entre la I i II Guerra Mundial, *Kodaly* [junt *Bela Bartok* i arreu del seu país] es dedicà a recollir, rescatar i transcriure cançons populars i/o tradicionals de les comarques hongareses. Fet l'estudi i compilació pertinent del material arreplegat, *Bartok* aprofità la riquesa del seu folklore per crear el seu *Microcosmos* [mètode per a piano] el qual abasta i treballa al voltant de totes les dificultats tècniques de l'instrument.

Feu de *la cançó* el centre de la seua acció educativa prenent com a base el folklore hongarès basat en *la pentatonia* [Do, Re, Mi, Sol, La] i amb la *fononímia* [en aquest cas: *representació manual del so*], recurs força eficaç per a l'entonació i el coneixement de les partitures

Kodaly fou pioner a l'estudi del folklore musical i esdevingué en una de les figures més importants al camp de l'*Etnomusicologia*. Al voltant dels orígens i arrels musicals del poble hongarès, arribà a dir: "...és un deure cívic de qualsevol músic cultivat, conèixer a fons la seua llengua materna musical ...". Des del 1905 recorregué els indrets més allunyats del seu país enregistrant [mitjançant cilindres fonogràfics] cants populars hongaresos. Al 1906 escrigué la seua tesi doctoral sobre els cants populars hongaresos: *Construcció Estròfica als Cants Populars Hongaresos*. Coneix el compositor *Bela Bartók* [amb molta influència de la música popular hongaresa a les seues obres] i tots dos plegats publiquen diverses col·leccions de música folklòrica.

Els principis pedagògics bàsics del seu mètode són els següents:

- *La música és necessària per a la vida*
- *Només allò artístic té validesa per als xiquets/tes*
- *La música autèntica ha de ser la base de l'expressió musical*
- *El coneixement dels diversos elements constitutius de la música mitjançant la pràctica vocal i instrumental*
- *L'Educació Musical té la mateixa importància que la resta de disciplines de les matèries curriculars*

Als quals afegeix per tal de completar la seua metodologia :

- *La base de l'Educació Musical d'un poble és la seua música popular*

²² **Zoltan Kodaly** [pronunciat *ko-dai*]. [Kecskemét, 16-XII-1882 - Budapest, 6-III-1967]. Son pare [cap d'estació a Galánta i músic aficionat] li ensenyà a tocar el violí des de ben menut ensem cantava al cor de la catedral de Nagyszombat. Estudiant de Llengües Modernes a la Universitat de Budapest, començà els estudis de música i fou alumne de Hans Koessler. Al 1906 escrigué la seua tesi sobre els cants populars hongaresos [*Construcció Estròfica en els Cants Populars Hongaresos*]. Coneix el compositor Béla Bartók, a qui va aconseguir interessar en el folklore hongarès. Aconseguí el grau de Doctor en Filosofia i Lingüística. Al 1907 guanya una plaça de professor a l'Acadèmia de Música de Budapest i continua la recerca i recollida de música folklòrica. A París, Kodaly estudia amb Charles Widor i descobreix la música de Claude Debussy. Per la seua banda, Kodaly observà l'àmbit melòdic de les cançons tradicionals i realitzà una seqüenciació lògica que serviria com una de les bases per a la seua metodologia musical. De llavors ençà, a Hongria es desenvolupà una organització de l'Educació Musical a nivell estatal. Kodaly romangué a Budapest durant la II Guerra Mundial, retirant-se de l'ensenyament el 1942. Al 1945 fou nomenat president del Consell de les Arts d'Hongria i el 1962 rebé l'Ordre de la República Popular Hongaresa. També va ser president del Consell Internacional de Música Folklòrica i president honorari de la Societat Internacional d'Educació Musical.

- *Aprendre a cantar fórmules melòdiques i cançons: analitzar-lo i escriure'l tot analitzant al màxim la sensibilitat auditiva parant esment de manera especial vers l'oïda interna.*
- *Es recolza en la fononímia per al procés d'entonació i del cant com a base per a l'ensenyament musical general.*
- *Estreta relació entre cant, audició, lectura i escriptura que formen un tot.*
- *Conreure l'audició interior i la improvisació des de menuts. La seua essència la trobem en la unió de 3 forces o categories filosòfiques: intel·lecte; sentiment i voluntat.*





Es tracta d'un *mètode inductiu-deductiu*. Abans que res, s'aprenen cançons, jocs i melodies tradicionals que, més endavant, serviràn com a base per al desenvolupament del llenguatge musical. *Kodaly* sempre seguirà aquesta seqüència lògica tot seguint els diversos nivells de dificultat. Dirigit als xiquets que estan començant el 1r cicle de primària, és a dir: entre 6-7 anys.











Comença amb el reconeixement auditiu i la representació gràfica de l'interval de 3a menor descendent [Sol → Mi] per considerar-lo com a *l'interval afectiu* i per la quantitat de cançons nodrides al folklore hongarès amb aquest mateix interval.

Després -dintre de la seqüència- apareixen: → Sol - Mi - La // → Do - Mi - Sol - La // → La - Do - Re.

El mètode compté gran quantitat de melodies pentatòniques.

	ta		tika-ti
	ti-ti		syn-co-pa
	tika-tika		tam-ti
	ti-tika		ti-tam

	tri-o-la
	too—
	toc—
	tay—

SÍMBOL	NOM TEÒRIC	NOM DE LA DURADA
	Negra	Ta
	Dues corxeres	Ti-ti
	Silenci de negra	---
	Quatre semicorxeres	Tika-tika
	Blanca	Too
	Corxera, dues semicorxeres	Ti-tika
	Dues semicorxeres, corxera	Tika-ti
	Negra en punt, corxera	Tum-ti
	Corxera, negra, corxera	Syn-co-pa
	Corxera en punt, semicorxera	Tim-ka

Tot seguit palesa la melodia amb noms de notes que presentarà al pentagrama sota qualsevol posició [*Do movable*] per tal de fixar aquesta forma de renoneixement visual a totes les claus.

Anomena *solmització* el recurs de cantar en una *altura relativa* amb el noms de les notes en llatí atès que quan ho fan en una *altura absoluta* els canvia pel sistema anglosaxó [nom de lletres del vocabulari: *c; d; e*, etc] per tal d'identificar cada nom amb un so

Kodaly emprà la *fononímia* [el gest del so] doncs li ajuda a afinar correctament. Canvia la vocal de la nota per una '*i*' al cas dels sostinguts i amb una '*u*' al cas desl bemolls. Els sons s'anomenen amb les síl·labes següents:

→ SO - LA - TI - DO - RE - MI - FA - SO - LA - TI - DO'.

Aqueixos noms no assenyalen l'*alçària absoluta* dels sons, sinó l'*alçària relativa* atès que es lligen fent servir relacions intervàliques. L'*alçària absoluta* es representa per les lletres de la notació literal recordant sempre que el *Si natural* és 'H' i el *Si bemoll* és 'B' [sistema germànic].

Per tal d'afegir un *sostingut* farem ús de la síl·laba 'IS'. Per afegir *bemolls* el farem amb la síl·laba 'ES', tret del *Si bemoll* ['B']; el *LA bemoll* ['AS'] i el *Mi bemoll* ['ES'].

Quan s'entona amb les síl·labes: estarem *solmisant* [*alçària relativa*].

Quan s'entona amb les síl·labes d'*alçària relativa*: estarem *solfejant*.

- *Solfeig absolut*: capacitat de cantar qualsevol melodia en el seu clau corresponent siga qui siga el seu sistema modal, tonal o atonal.
- *Solfeig relatiu*: on totes les escales majors i menors tenen un mateix ordre de tots els tons i semitons, anomena a la tònica de qualsevol escala DO o D

Aquest DO és *movible*, per la qual cosa els diferents graus de l'escala es denominen amb els seus noms llatins [RE, MON]. Cal, doncs, considerar el *solfeig relatiu* com un dels grans pilars del mètode *Kodaly*. D'aquesta manera els xiquets sempre canten en un mode major o menor [amb la *solmització*] dintre d'una altura relativa, fet que els assegura una afinació d'allò més correcta en qualsevol tonalitat, a més d'assolir un gran domini de la *repentització*, transport i anàlisi musical.

- En → DO, RE , MI , FA, SO , LA , TI , DO'.
- El DO el considera *Kodaly* com a *centre tonal* en totes les escales majors.

Tanmateix:

- El LA hi és considerat al *Mètode Kodaly* com a *centre tonal* a totes les escales menors.



Al procés d'entonació i per ordre:

- So - Mi.
- So - La - So.
- So - La - So - Mi.
- Mi - Re - Do.
- Re - Do.

Tot seguit treballarà amb la seqüència dels sons abans cantats bastint una gama pentatònica:

- Do - Re - Mi - So - La.

Intervals de bot: [So - Do // So - Re]. Com a cloenda, la sisena → Do - La.

La finalitat del mètode és la de formar l'oïda dels xiquets. Segons *Kodaly*, caldria desenvolupar el treball a sobre 4 elements: *cant*; *audició*; *lectura* i *escriptura*. Fent servir 3 procediments:

1. Procediments d'ordre melòdic: *Fononímia*; *Memorització*; *Aprentatge i desxifrat de cants*; *Audició interior*; *Improvisació* i *Entonació relativa i absoluta*.
2. Procediments d'ordre rítmic:
 - *Prendre consciència de l'element rítmic*
 - *Controlar i dominar fórmules rítmiques simples*

3. Procediments d'ordre harmònic:

- *Cantar, com a mínim, a dues parts [o veus]*
- *Cantar a dues veus fent servir la fononímia per a indicar allò que ha de fer cadascuna de les veus.*
- *Cantar intervals partint d'una mateixa nota.*
- *Concatenar relacions i xifrar els sons.*
- *Reconèixer acords i els seus enllaços.*
- *Escoltar i reconèixer els baixos d'una frase.*
- *Seguir treballant cadències fins arribar al dictat polifònic.*

La fononímia de Kodaly reconeix i ubica els sons fent servir els signes de la següent manera:

DO	<i>Puny tancat en horitzontal.</i>
RE	<i>Mà aixecada en diagonal.</i>
MI	<i>Mà en horitzontal [mitjana].</i>
FA	<i>Índex cap avall [la resta de dits replegats].</i>
SO	<i>Mà vertical amb el polze cap amunt [dors cap a fora].</i>
LA	<i>Mà relaxada cap avall.</i>
TI	<i>Índex cap a dalt [la resta de dits replegats].</i>
DO'	<i>Puny tancat i braç cap amunt [per tal de diferenciar-lo del Do d'avall].</i>



DO



RE



MI



FA



SO



LA



TI



DO'

Per a Kodaly: '*... La cançó popular és la llengua materna del xiquet...*'. Així, doncs, l'*Educació Musical* ha de començar per la cançó. El seu sistema empra cançons folklòriques ja memoritzades per l'alumne [les coneix des de menut] i ensenya el solfeig reconeixent-ho en elles. Aquesta innovació va provocar una motivació enorme en l'alumne i facilita els mecanismes d'aprenentatge.

Amb el desenvolupament del mètode *Kodaly*:

- *associarem la relació de colors amb la durada de les notes*
- *ensenyarem el xiquet/a a diferenciar les notes greus de les agudes tot complementant la informació anterior*

Les *idees bàsiques* que fonamenten el mètode *Kodaly* són les següents:

- *utilització del cos: factor elemental per dur a terme el mètode*
- *les activitats desperten estímuls de les impressions perquè el xiquet reaccione i pugui relacionar música i colors amb el seu entorn*

Entre els *objectius* a assolir hi trobem:

- *intentar que el xiquet/a es deshinibisca, sobretot per als xiquets amb timidesa*
- *ensenyar [mitjançant el mètode] a què desperten la seua estima per la música*
- *desenvolupar la sensibilitat auditiva i visual*
- *cercar el desenvolupament de la memòria així com l'atenció del xiquet/a*

Els *continguts* fonamentals del mètode són:

- *els elements musicals i la seua relació amb els colors*
- *l'escriptura musical fent servir [des del començament] el nom de les notes i figures*

Com a exemple de la seua vessant memorística assenyalarem el següent exercici on es barreja *memoria auditiva, intensitat i visualització dels instruments de percussió menuda*. Agafem diversos instruments i cadascun d'ells representaran una nota musical. Aquestes notes aniran des del DO

fins al SI. Ensems, a aquestes notes li donarem un color diferent, perquè puguem aprendre en un sol exercici ara les notes adès els colors:

DO	flauta	<i>verda</i>
RE	pandero	<i>roig</i>
MI	castanyoles	<i>blau</i>
FA	marques	<i>taronja</i>
SOL	platerets	<i>groc</i>
LA	caixa xinesa	<i>lilà</i>
SI	triangle	<i>marró</i>

L'exercici consistirà en el fet que cada vegada que sone un instrument, el xiquet haurà d'anar vers la nota i el color que correspon i dir quin/na és. Així es farà successivament fins que aprenga i relacione totes les notes i colors.

Un complement a l'exercici abans esmentat seria un altre joc on s'ensenyaria la durada de les notes als alumnes, i també l'aprenentatge de la distinció de l'alçària, és a dir: *greu* i *agut*.

Carl Orff²³

Músic i pedagog alemany. El seu perfil pedagògic i la seua filosofia van veure's reflectides a les seues gran obres. Quan *Orff* composà per a orquestra mai va perdre l'esperit elementarista que ens transmet l'*Schulwerk* [en alemany: *treball escolar*].

Al 1924 fundà a Munic una *Escola de Dansa, Música i Gimnàstica* [junt a la ballarina *Dorothee Günther*] on ensenyà música i ball als xiquets i *Orff* on començà a gestar una de les idees més racionals i definitives que, tot partint de la senzillesa més elemental, anava a trencar amb els costums que [fins aleshores] hi eren arrelats al camp de l'Educació Musical .

El *Sistema Orff-Schulwerk* basa la seua metodologia en la relació *ritme / llenguatge i fa sentir la música abans d'aprendre-la* [a nivell vocal, instrumental, verbal i corporal]. Fou creat per *Carl Orff* entre el 1930 i el 1935 i traduït de manera general com a '*Música per a xiquets*' basant-se a sobre la triada: *paraula; música i moviment*. De la Música n'agafa els elements en estat primitiu o originari [*ritme i melodia*] basats en principis naturals de *temps i so*. Del món de l'anomenada Música Elemental, *Orff* pren els següents elements:

- *Els instruments més elementals* [aquells naturals]
- *La paraula com a esquema rítmic*
- *La cançó infantil*
- *El recitatiu melòdic més elemental*
- *El moviment dintre de les seues manifestacions naturals* [caminar, córrer, botar, etc.]
- *Harmonia simple amb notes pedals i baixos obstinats.*

La música és practicada pels xiquets en totes les versions: *vocal, instrumental i amb moviment* i sempre hi serà enfocada de de la vessant formativa [o educacional] si més no que aquella estrictament musical. Segons el seu mètode, *tot ja hi existia des d'abans*. És a dir; el desenvolupament musical del xiquet correspon al mateix que es va donar històricament des del pentatònic fins el diatònic.

La seua instrumentació [d'allò més simple per a qualsevol estudiant de composició] permetia, fins i tot a xiquets sense formació musical, executar les diverses peces amb facilitat.

L'*Schulwerk* consisteix, de manera essencial, en un repertori producte del treball conjunt amb Gunild Keetman al llarg de diversos anys de transmissions radiofòniques amb xiquets [a partir del

²³ **Carl Orff** [Munic, 10-VII-1895 - Munic, 29-III-1982]. Amb 5 anys començà a estudiar piano, orgue i violoncel. Treballa a l'Acadèmia de Tonkunst [Munic] amb Beer-Walbrunn i Zilcher. A partir del 1915 fou director d'orquestra als teatres Münchner Kammerspiele de Munic i -més endavant- a Mannheim i Darmstadt. Al 1919 estudià composició amb Kamisnki. Al 1937 estrenà a Frankfurt-Main la cantata profana *Carmina Burana* que el consagrà a nivell mundial. Obra basada en la poesia medieval alemanya i en la lírica grecollatina fou tot un esdeveniment musical. Èxit que no es tornaria a repetir amb les següents cantates: *Catulli Carmina* i *Trionfo di Afrodite* així com a les òperes las òperas *La lluna, La dona astuta i Antígona*. Al 1924 fundà una escola de gimnàstica i dansa [amb la ballarina *Dorothee Günther*] . De 1950 fins el 1960, Orff fou director de composició a la Musikhochschule de Munic i -a partir del 1961- dirigí l'Orff-Institut de Salzburg.

1948], és a dir: es tracta d'una *recopilació de repertori* que, a poc a poc, anirà eixamplant-se i sistematitzant-se. Orff introdueix els *instruments de percussió* dintre de l'ensenyament escolar i fomenta la prosòdia [recitats rítmics] a més de cançons populars alemanyes amb *tradició oral*. Les paraules en alemany eren determinants a l'hora de cantar la melodia o d'executar ritmes²⁴.

Les primeres obres es presentaven treballant una escala pentatònica estudiant els sons segons les seqüències interpretades: → Sol Mi La Do Re

L'alumne comença tocant patrons rítmics senzills fins arribar a interpretar peces de conjunt fent servir *xilòfons, metalòfons, glockenspiel* i la resta d'instruments de percussió menuda que hi solen abastir els equips didàctics del diversos nivells per poder ser tocats pels alumnes d'edats diverses.

Orff pren els instruments de l'orquestra simfònica [percussió menuda] i adapta les làmines a la grandària dels xiquets per tal que resulten funcionals a l'escola.²⁵ Pensà -tanmateix- que els instruments resultaven atractius per als més joves i que, a més de desenvolupar l'expressió musical, propiciaven la participació grupal de tots tenint en compte el nivell individual personal.

Com a finalitat primordial del *mètode Orff* es troba la de fomentar en l'alumne *la creativitat i la improvisació*. Inspirat en *Jacques Dalcroze*, creu arribat el moment d'apropar la música vers els xiquets tot desenvolupant un treball exhaustiu d'anàlisi i compilació d'elements de la cultura popular alemanya [*cançons, rimes, endivalles, requitzells, ...*] per tal d'afegir-los als seus exemples unint sempre el seu trinomi: *Paraula, Música i Moviment*.

Pren com a base del mètode els *ritmes del llenguatge*. La *paraula parlada* és la cèl·lula generadora del ritme i de la música. Comença les classes fent recitar els seus propis noms als alumnes [pregons]. S'uneix així l'expressió i el ritme atès que els xiquets reciten rimes, refranys o simples combinacions de paraules intentant ressaltar a cada moment les riqueses rítmiques i expressives que les naturals inflexions idiomàtiques els suggereixen. D'aquesta manera, el ritme que surt del propi llenguatge quotidià s'anirà *musicalitzant*.

Cal destacar que Orff cercà els elements del seu mètode per entre els folklore del seu país, al cor de la mateixa *tradició alemanya*: ... comença per la paraula fins ... arribar a la frase i la transforma en un instrument de percussió el qual ... ofereix les més diverses combinacions tímbriques. És així com arriba a la *percussió corporal* la qual afegirà importants avanços a la pedagogia musical moderna. Segons el mateix Orff: "... l'absència d'allò més elemental és completament humana ...".

Tot el material tret a la llum de nou a Alemanya, l'arreglegà Orff i el convertí en leitmotiv del mètode *Orff-Schulwerk* [traduït com a *Música per a xiquets*] creant així una metodologia que no cal considerar com a pròpia sinó, més aviat, una col·lecció de temes musicals amb una progressió dintre d'un grau de dificultat d'eixida per tal que els xiquets pogueren fer música a l'escola.

Alguns dels *principis* de l'*Schulwerk* consisteixen en:

- *Partir del ritme en la paraula i combinar els seus accents*

²⁴ Fet que portà el músic Guillermo Graetzer a adaptar les paraules determinants del mètode al castellà.

²⁵ Tal vegada la denominació *Instruments Orff* per tal de fer esment al sistema pedagògic del músic alemany vinga d'aqueixa primera proposició instrumental.

-Orff-

- *Aprofitar els aprenentatges musicals assolits fins aleshores i relacionar-los amb altres àrees afavorint d'aquesta manera la creativitat*
- *El desenvolupament de la improvisació i l'adaptació a cultures diverses fent ús del llenguatge universal que la música posseeix*
- *Canalitzar el moviment mitjançant totes les activitats de l'Schulwerk atès que l'aprenentatge del Llenguatge Musical fa servir les vivències de tots els elements mitjançant el cos*

Mitjançant l'*instrumentarium*, Orff realitza tot tipus d'exercici que abans ja havia desenvolupat amb la veu i el cos, fet que li permet desenvolupar la improvisació de manera sistemàtica. Els cinc volums que Carl Orff creà del *Schulwerk* [amb la col·laboració de Gunild Keetman] els seqüencià de la següent manera: *Pentafonia; Hexafonia; Heptafonia; Mode Major i Mode Menor*.

La decisió de no crear guies metodològiques tancades per a l'*Schulwerk* dona la possibilitat d'adaptar-lo i de modernitzar-lo de manera continuada. Un exemple de desenvolupaments posteriors del mètode Orff és aquell creat per Jos Wytack²⁶ arreu del món, autor al qual -entre altres tants- devem el terme *musicograma*.

Elements del mètode Orff:

- **Llenguatge:** Abans de qualsevol exercici musical [*melòdic* o *rítmic*] existeix l'exercici De parlar. Expressió i varietat d'esquemes rítmics de la paraula: parlar és fer música. Tots els elements del cant estan compresos en la paraula: → *timbre; agògia; dinàmica; rítmica*, etc.
- **Element rítmic:** Basant-se que algunes paraules tenen també pols [síl·labes] més forts que no altres es faran els exercicis corresponents [primer amb 'eco' i després escrivint-los de la manera correcta].
- **Element melòdic:** Les inflexions de la veu ja formen la melodia però caldria arribar més enllà. Segons Orff, l'exercici *pregunta-resposta* per tal de descriure els sons serà el més adient per descriure'ls i després llegir-los sobre el pentagrama. Recomana també la pentafonia perquè no crea tensions tonals ni tampoc modals i permet un acompanyament harmònic més fàcil a més de facilitar les improvisacions vocals i instrumentals
- **Instruments:** Primers els corporals [*palmellades, peus, genolls i espetecs*] i desde el començament combinant-los amb els exercicis de ritme al llenguatge. Tot seguit es passarà a la banda rítmica escolar.
- **La veu:** La primera cosa que cal desenvolupar mitjançant el treball col·lectiu dirigit a tots els alumnes i amb l'objectiu [un dels més importants] de fer-los gaudir.

²⁶ Wytack, Jos: Gent/Bèlgica, 1935.

- Percussió: [so indeterminat] Abans que res han de conèixer-los de vista i d'oïda mitjançant la presentació de part del professor per a, més endavant, practicar la seua utilització.
- Percussió: [so determinat] Anomenats instruments *de placa*: [xilòfons, metalòfons i carillons diversos]. El treball desenvolupat abans a sobre els genolls serveix d'iniciació a la tècnica per tocar-los. Primer practicaran fórmules rítmiques senzilles i, després, aniran combinant-se fins muntar un veritable conjunt instrumental.
- Flauta dolça: Recomenada per *Orff* per, entre altres avantatges, la seua grandària i la similitud amb la veu dels xiquets així com pel seu maneig fàcil. S'aprendrà a tocar des d'abans de conèixer el solfeig [fins i tot, basant-se en les cançons que coneixen].
- Moviment: Cal aprofitar la tendència natural dels xiquets vers el moviment transformar-la en musical. No es pretén que tots aprenguen ballet sinó de que els moviments tinguen un caràcter rítmic.
- Improvisació: Com que la música és un llenguatge expressiu, el xiquet podrà improvisar amb ella. El treball del mestre consistirà en partir d'eixa improvisació [pròpia i lliure] i conduir-lo fins la improvisació musical més adient.
- Acompanyament:[*Instrumentació*] Haurà de desenvolupar-lo ensems ho haja fet quan l'estudi de l'harmonia [*cant homòfon; òrganum; discantus*, etc].
- Formes musicals: Començant per les formes més simples i arribant a les 'grans formes' musicals [*cànon; rondó; lied fins la sonata; simfonia i concert*, etc].
- Folklore: A més de ser l'origen de manifestacions artístiques, és font d'exponent musico-literàries de gran vàlua. A les cançons populars es troben els elements sintetitzats que ens permetran arribar a un millor aprenentatge dels signes del Llenguatge Musical.

Maurice Martenot²⁷

Enginyer i músic. inventà l'instrument de teclat que du el seu nom, enginy que anà perfeccionant entre els anys 1928 i 1954. Creador de les ones electroacústiques que porten el seu nom [*Ones Martenot*] i difusor del seu sistema i invent com a professor al Conservatori Nacional Superior de Música [París]. Autor, entre altres, del mètode *Méthode pour l'enseignement des ondes musicals* [1952]²⁸. La seua proposta està inspirada en el mecanicisme i en la tecnologia [estètica *futurista* del famós manifest de *Marinetti*]. Els principis del mètode són:

- *Alternança de l'esforç i del repòs*
- *Treball amb el ritme dintre de les frases*
- *Desenvolupament auditiu*

Principis aqueixos basats en les 3 fases de *Maria Montessori*:

- | | |
|------------------|----------------------------------|
| 1. Presentació | <i>Imitació</i> |
| 2. Reconeixement | <i>Dictat o Audició</i> |
| 3. Realització | <i>Expressió i Improvissació</i> |

El sistema *Martenot*, més sinó que un mètode és una mena de filosofia que ha d'aprendre's mitjançant la pràctica i la vivència amb les seues parts. La idea de basar-se amb el llenguatge, amb els seus accents, alçaries i baixades per tal de descobrir el ritme pur, desenvolupar el sentit rítmic i permetre la improvisació dels ritmes expressius són alguns dels seus plantejaments.

Segons el pedagog, no sols cal exercir la funció de *transmissor* que implica un canvi de les relacions humanes, sinó de compartir amb la resta la pròpia experiència i els coneixements.

²⁷ **Maurice Martenot** [París, 14 d'octubre de 1898 - Clichy, Alts del Sena, 8 d'octubre de 1980]. Músic i inventor francès. Fou pianista, violoncelista i director d'orquestra. A la Primera Guerra Mundial serví en un batalló de transmissions. D'aquest fet eixiria la idea de construir l'instrument musical que esdevindria en un dels elements de la futura música electrònica. En les *Ones Martenot* [1928], els diferents sons es produeixen mitjançant l'encontre de dues ones d'alta freqüència, de l'ordre dels 300 kHz, generades per oscil·ladors. La freqüència de una de les ones es pot amb la qual cosa varia el so resultant i també l'amplitud del senyal aconseguit i, per tant, la intensitat.

²⁸ **Ones Martenot**: Instrument compost per un oscil·lador electrònic monòdic [és a dir, que no produeix notes simultànies] es caracteritza per les seues sonoritats particulars, que recorden veus llunyanes. Es compon de:

- *Teclat suspès*, que comanda l'altura del so [la seua freqüència] i el vibrato.
- *Cinta paral·lela* al teclat que permet els *glissandi*.
- *Tecla d'expressió* que es controla amb la mà esquerra i que incideix sobre el volum sonor. Per la pressió -menys o més forta- sobtaven les variacions d'intensitat que poden anar del *pianissimo* fins el *fortissimo*. Un colp sec sobre la tecla produeix un so percutit. Pot fer-se una analogia entre la tecla d'expressió i l'arc d'un instrument de corda.
- *Comandament* amb diversos *timbres* per tal de filtrar i modificar el so i fer combinacions
- *Difusors* [altaveus transformats]
- *Principal* [o D1] : altaveu estàndard de gran potència
- *Ressonància* [o D2] : altaveu muntat darrere dels conjunt amb el fi d'obtenir ressonància acústica
- *Gong* [o D3] : altaveu la membrana del qual ha estat substituïda per un gong, per tal de crear sons metàl·lics
- *Palma*: peça de lutheria sobre la que es disposen cordes metàl·liques connectades al motor de l'altaveu. Les vibracions transmeses permeten que les cordes entren en ressonància.

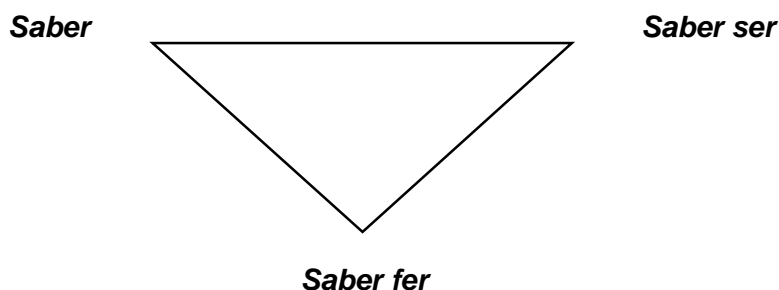
Ha estat emprat en obres d'Olivier Messiaen, d'André Jolivet, d'Arthur Honegger i d'Edgard Varèse.

El seu mètode no ha d'entendre's com un conjunt de recursos, sinó tanmateix '*com un camí vers ...*', per la qual cosa elegeix el terme '*educació musical*' en lloc d'ensenyament, instrucció, etc.

Escrigué el llibre *Principis fonamentals de la formació musical i la seua aplicació* on exposava el seu pensament al voltant del binomi *imitació-reproducció*. Un d'aqueixos principis era la vivència dels elements de la música per tal de ser inserits en l'experiència muscular, fet que comporta la necessitat d'intervenir de manera corpòral.

La música és un mitjà per viure les nostres experiències. Per al xiquet tot allò que l'envolta és música, per la qual cosa deurem comunicar fent servir la veu parlada i cantada. Allò viscut de manera melòdica serà la base del *Llenguatge Musical* és per la qual cosa que hi treballarem: *la memòria; l'oïda; l'oïda interna i l'atenció*.

La relaxació en Martenot és indispensable per tal de permetre la presa de consciència del triangle de relació format per accions essencials del procés d'*ensenyament-aprenentatge*.



Sempre cal arribar al xiquet mitjançant el joc perquè, a qualsevol edat, eixe és el factor més adaptat a la participació energètica de cadascun de nosaltres. Els elements de la música s'aborden per separat, d'un en un i després es va augmentant la dificultat. A la seua pedagogia, *Martenot* fa servir melodies conegudes per l'individu amb la finalitat de:

- *Aconseguir afinació musical i desenvolupar l'oïda interna*
- *Prendre consciència d'estructures musicals.*
- *Desenvolupar la memòria i poder improvisar*
- *Descobrir i desenvolupar el ritme*
- *Emprar cançons o melodies que afegeixen coneixements*

Tot això abans esmentat s'assoleix quan es comparteixen i comuniquen experiències atès que no es tracta d'imposar coneixements sinó que es transmeten d'un vers els altres. El transmissor compartirà els seus coneixements dintre d'un mètode on no hi ha normes a seguir sinó que s'interpreta com un camí dirigit a transmetre coneixements per tal que l'altre aconseguisca obtenir una educació musical en la qual es *continuen transmetent* eixos coneixements i competències.

Per tal d'entendre i aprendre la música, no sols farem ús dels llibres on es troben qüestions com ara els *principis fonamentals de formació musical*, sinó que caldrà l'experiència personal per poder aplicar les tècniques i conèixer les sensacions però per tal que l'individu pugui experimentar-

la caldrà sentir-se bé i estar còmode per la qual cosa escau un ambient de relaxació per poder compartir coneixements i gaudis.

Martnot empra la música com a manera de viure noves experiències i, a més a més, aprendre-les per la qual cosa haurà d'existir un clima i un entorn d'allò més adient. Per a ell l'Ensenyament Artístic és un antídoto contra la mecanització pels motius següents:

- a. Importa molt més sentir que no comprendre
- b. Desperta una de les facultats més enriquidores: *la creativitat*
- c. La disciplina i la precisió que requereix no té equivalent en cap altra matèria d'Ensenyament
- d. El valor de l'Educació Musical [*i de les investigacions pedagògiques adients*] és pel fet que poden aplicar-se a tothom i no sols a aquells especialment dotats per a la Música

El joc serà un mitjà pedagògic que permetrà prendre consciència d'allò que volem saber i que volem transmetre. És, doncs, una *pedagogia positivista* atès que evita el temor a errades i ajuda l'individu a assolir els coneixements que li transmeten. Així, el *ritme* i l'*alçària* s'estudien de manera separada:

Ritme: *Separació entre polsament i mesura del valor.*

Permet la improvisació, l'expressió i la comunicació del temps més proper al temps natural.

Alçària: *Permet abordar el concepte de codi.*

Apareix mitjançant jocs relacionats amb els gestos.

Tots dos elements musicals ens porten fins el descobriment dels signes convencionals i a comprendre la necessitat i el rigor. Els signes seràn la memòria d'una vivència musical i els seu coneixement ens permetrà: *expressar, improvisar i compondre*. Mitjançant les melodies que coneixem aconseguim aprendre. Ho assolim compartint i transmetent coneixements [mai són imposats] fent ús de l'experiència personal dintre d'un bon clima gràcies al qual aconseguirem *bona educació i saber comunicar-nos*. El desenvolupament del seu mètode seria el següent:

- *El ritme, l'entonació, l'audició i la lectura s'estudien per separat atès que cadascú d'ell té les seues particularitats*
- *Pràctica de l'audició i de l'entonació sense associació al nom de les notes.*
- *Despertar les facultats musicals del xiquet [desenvolupament infantil]*
- *Ritme vivent. Condicionament per al desenvolupament del sentit rítmic*
- *Lectura: de ritmes; dictats orals de ritmes i notes*
- *Cant Lliure per imitació*
- *Audició, preaudició i constitució del pensament musical*
- *Anàlisi de l'expressió vocal instintiva i de la interpretació instrumental*
- *Principis bàsics de la facultat de solfejar*

- *Cant conscient i cant imposat. Objectius d'ambdós*
- *Objectius de l'Educador d'Ensenyaments Artístics i cultura del professor/a*
- *Exercicis associats i teoria aplicada i preparació de cors*
- *Relaxació i lèxic emprat al mètode*

El *mètode* de *Maurice Martenot* intenta ajuntar tots els elements didàctics per posar la formació musical al servei de l'Educació General. *Martenot* considera que l'Educació Musical es part essencial de la formació global de la persona, atribuint aquesta idea al desvetllar de las facultats musicals del xiquet en l'Educació escolar. El *mètode* en sí hi és fonamentat en la investigació del autor al voltant de: *els materials acústics; la psicopedagogia i l'observació directa del xiquet/a*.

Per tal de treballar el Solfeig, *Martenot* s'allunya, abans que res, de tot allò viscut mitjançant una iniciació musical que pretén despertar la musicalitat de les persones. Aquesta etapa es desenvoluparà fent servir jocs i propostes musicals d'allò més lúcides dintre de les quals es presentaran [de manera separada] *el ritme, la melodia i l'harmonia*. Superada aquesta etapa es passaria a l'estudi del *Solfeig* de manera que l'*escriptura* i la *lectura musical* suposaren la memòria d'una vivència musical que afegisca els coneixements per: *poder expressar-se; improvisar; interpretar i compondre*.

En conjunt, l'*Educació Musical* proposada per *Martenot* constarà de:

- *sentit rítmic; relaxació; atenció auditiva; entonació; equilibri tonal; iniciació al Solfeig; Harmonia i Transport.*

Hi ha una sèrie de principis [o fonamentació pedagògica] a sobre els quals hi és sustentat el *mètode Martenot*, entre els quals ne són els següents:

- Entendre la música com a element alliberador d'energies, capaç de llançar complexos i dolcificar sentiments trists. La música és un poderós factor d'equilibri i d'harmonia atès que permet que el xiquet pugui expressar-se amb llibertat.
- Concedir gran importància a la influència de l'ambient musical en el qual es desenvolupa l'educació, de manera especial en allò que pertoca al mestre [ara pel que fa a la personalitat, adès al mètode emprat]. Entre les qualitats del docent, *Martenot* assenyala, sobretot, *la capacitat per a la direcció afectiva de la classe de manera que regne una disciplina d'allò més flexible*. El professor ha de mantenir-se ferm ensems que suau, actiu, acollidor, inspirat i amb confiança i respecte. El mètode ha d'afavorir els coneixements que promoguen el desenvolupament de les capacitats musicals.

Factor temps:

- *La relaxació, la respiració tranquil·la i l'equilibri gestual són necessaris per a la salut i per la interpretació musical. El mètode conté una sèrie d'exercicis destinats a aconseguir el*

domini dels moviments i realitzar-los de manera habitual i harmoniosa amb la proporció justa d'esforç, amb els músculs necessaris per a cada acte

- *El silenci ha de ser tant interior com d'exterior. A ell [tan necessari en en la pràctica musical] s'arriba en el mètode mitjançant la relaxació*
- *Alternança entre actividad i relaxació. A les sessions de classe hauran de programar-se moments de concentració i altres de relaxació intercalats amb els anteriors. Al començament, sessions actives amb jocs i, després, exercicis d'atenció auditiva.*
- *Importància del principi de la progressió realitzant els jocs i els exercicis mitjançant diversos nivells de complexitat*

Sentit rítmic:

Martenot considera el desenvolupament del *sentit rítmic* com la primera funció de l'*Educació Musical* perquè es tracta de manifestar el ritme vivent propi de tot ésser humà. Segons les orientacions de *Martenot*, per tal d'afavorir l'estat rítmic d'activitat escau els següents exercicis:

- *Mantenir-se a peu ferm mentrestant el cos reposa amb naturalitat a sobre la planta del peu dret cap endavant i el tronc es manté lliure, o també ...*
- *Assegut sobre la vora d'una cadira amb el tronc dreçat i el cap aixecat.*

El desenvolupament del *sentit rítmic* s'aconseguirà si es treballen les següents capacitats:

1. *La facultat de exterioritzar amb precisió síl·labes rítmiques mitjançant una síl·laba labial.*
2. *La capacitat de percebre els polsaments del temps amb precisió rigorosa.*
3. *La habilitat per a expressar de manera simultània amb independència i perfecta precisió els ritmes i els polsaments del tempo.*

Relaxació:

Té com a objectiu donar als alumnes *pau* i *energia interior*. L'activitat és segmentària, és a dir: *mitjançant parts separades del cos.*

Martenot li dona molta importància a la *relaxació* i descriu l'actitud del professor davant d'ella atès que a ell li pertoca crear el clima escaient de pau i silenci. Els diversos exercicis per a la *relaxació* dels membres persegueixen:

- *Els repòs físic i mental*
- *La flexibilitat de totes les articulacions*
- *El domini sobre els grups musculars que les governen*

Audició:

Les activitats d'audició van precedides d'un o dos exercicis de relaxació per tal d'afavorir l'atenció auditiva. L'alumne ha de partir del *caràcter no material de la música* i no sols de la seua alçària de la seua col·locació al pentagrama. Ha de tenir-se en compte que l'instrument *Ones de*

Martenot hi és indicat per a l'audició de timbres i alçàries diferents. La base de l'audició estarà en crear l'anomenada *atenció auditiva* tot partint des del silenci. Per tal d'aconseguir-ho haurem de fer el següent:

- *Escoltar el silenci de l'aula i, a mode de contrast, mostrar el so d'un instrument*
- *Prendre consciència de que per tal d'advertir el so vertader escau que tot estiga d'allò més tranquil al voltant nostre i en nosaltres mateix*

Algunes orientacions metodològiques que afavoreixen el clima precís per a l'audició hi serien:

- *Partir del reconeixement de melodies i timbres coneguts d'abans*
- *Escoltar sorolls diversos dintre d'un joc que continga una col·lecció de sorolls de la setmana on els alumnes escriuran tots els sorolls significatius que escolten*
- *Dintre de la discriminació d'alçàries cal assegurar-se abans que tots els sons proposats estiguen afinats*
- *Entonar els sons en pianissimo i no de manera brusca o aspra*
- *Oferir un clima de confiança tot destacant els encerts dels que no errades*

Entonació:

La veu és una qualitat que permet l'alumne expressar els seus estats d'ànim. En l'entonació escau *una atmosfera de benevolència i un ambient d'acollida cordial i de confiança*.

Els exercicis seran realitzats tenint en compte el següent:

- *Amb una extensió mitjana de la veu sense exagerar mai la força i amb la respiració fluïnt cap endavant*
- *L'entonació justa depén de l'audició justa, d'ahí que, fins i tot, en les activitats de cant s'haja de partir primer que res d'una correcta audició abans que no de l'emissió del so*
- *El cant per imitació és un aspecte elemental per a l'educació de l'oïda i de la veu a més d'afavorir l'associació del gest amb el moviment melòdic atès que facilita força l'entonació correcta i el dictat musical*
- *Variante ritmes i/o sons; amb la boca oberta i variante també les entonacions expressives*

Pre-solfeig:

La preparació del *Solfeig* entonat ho planteja *Martenot* amb el *joc de les paraules melòdiques*. Aquest joc surt de *la impressió global del moviment sonor* i ajuda l'alumne a escoltar millor el so a més de trobar l'entonació correcta.

- La lectura cantada:
Per tal d'ensinistrar els xiquets en l'associació entre moviment sonor de les melodies i el sentit melòdic dels intervals es presenten partitures formades per neumes
- El fraseig en l'entonació:

Al igual que les frases parlades, la frase musical desenvolupa en el temps una corrent de pensaments que conclouen de manera femenina o masculina, pensaments que corresponen a l'accentuació greu o aguda de les paraules. L'objecte d'aqueixos exercicis és el de practicar el fraseig sobre la síl·laba 'LA' cercant no sols la polsació i els accents, sinó també la qualitat de l'expressió.

Creació i desenvolupament de l'equilibri tonal:

El mètode *Martenot* s'inicia treballant dintre de l'*ambit pentatònic* però aviat es passa a treballar el sentit tonal. La metodologia comença amb improvisacions melòdiques en les quals -a poc a poc- els xiquets aniran descobrint les lleis de l'equilibri i l'atracció per la tonalitat.

Iniciació al Solfeig: *lectura rítmica i de notes.*

- *Lectura de formes rítmiques:*
Per a Martenot, la durada d'una nota es un element més dintre d'un tot. Representa un dels membres de l'anomenat cos rítmic [fórmula]. Si hi és separada perd el seu sentit. Consequència d'allò seria la concepció global de la seua lectura rítmica en la qual els elements hi són representats dintre d'una cèl·lula rítmica i no per separat, tanmateix com fan altres mètodes [Kodaly, Willems, ...]
- *Considera que les dificultats rítmiques i d'entonació poden solucionar-se per sí mateix treballant el sentit rítmic i tonal. És indispensable [al començament] la despreocupació pels noms de les notes i per la notació musical de les figures [blanca, negra, corxera, ...]*
- *La fórmula rítmica ha de ser presentada de manera global sense un anàlisi de valors, relacionada directament amb el dibuix. Més endavant i tota vegada experimentat el carés rítmic amb nombroses fórmules rítmiques, s'aniran relacionant els sons amb els seus valors corresponents dient: 'LA' → per a les negres; 'LA... A' → per a les blanques i 'SHIT' → per als silencis*
- *Lectura melòdica: La lectura de notes s'inicia en la primera fase del desenvolupament musical que se centra en: el desenvolupament del sentit rítmic; l'audició i la relaxació*
- *Per tal d'ensenyar la lectura, Martenot fa ús de la carrera de notes [per a assolir velocitat, regularitat i arribar sa i estalvi a la meta]. Es guanya una carrera quan es llig una línia sense titubar i amb el temps indicat pel metrònom*
- *Martenot substitueix les consonants de les notes al començament amb la finalitat d'enregistrar bé la informació i les anomena: O - E - I - A - OL ... No obstant això, per a la repetició dels sons les consonants resulten indispensables amb la finalitat d'evitar el colp amb la glotis. Per tal de poder diferenciar les notes naturals d'aquelles altres alterades, adopta una nomenclatura més simple que no la d'altres mètodes com el Kodaly. Així, a les notes alterades afegirà 'B' [bemoll] o 'S' [sostingut] al so natural*

Harmonia:

- *L'estudi de l'harmonia es realitza tot partint del coneixement de l'escala i dels acords major i menor. Es faran exercicis diversos [segons un ordre bastant melòdic] que tenen com a finalitat el desenvolupament de l'entonació i el sentit tonal per a l'estudi dels acords. L'estudi d'aquestos i de les seues inversions comença ensems l'inici de la lectura musical i s'insisteix força en l'estudi dels acords de 3a; 5a; 7a i 9a [majors i menors].*

Materials:

- *Repertori de cançons infantils*
- *Material de psicomotricitat*
- *Mitjans audiovisuals per al desenvolupament de la imaginació creadora*
- *Jocs didàctics: cartes i paraules melòdiques*
- *Jocs didàctics: carrera de notes ['l'auto']*
- *Dominó: fitxes de dominó amb valors rítmics i mètrics*
- *Diapasó i metrònom*
- *Teclat mòbil amb els noms de les notes que es col·loquen a sobre les tecles del piano*

La finalitat d'aquestos jocs [tal i com abans s'ha indicat] és la d'arribar al *coneixement dels elements musicals* facilitant la seua teoria i grafia.

Edgar Willems²⁹

Músic i pedagog belga. Desenvolupà la seua tasca pedagògica a Suïssa començant les seues investigacions al voltant de: la *sensorialitat auditiva infantil* i les relacions *música-psiquisme humà*.

Segons *Willems*: *la Música no hi és fora de l'home, sinó dintre de l'home. La Música és vida.*

La idea central de les seues investigacions no són materials ni tampoc d'instrumentístiques, sinó dels *principis de vida que uneixen la música i el ser humà* donant importància a allò que la natura ens a donat als éssers humans: *el moviment i la veu.*

La seua premissa és: *per tal que l'Educació Musical pugua ser més eficaç cal cuidar les bases des del començament.* → *Arrels, So, Ritme, Melodia, i ... Harmonia.*

El seu sistema està basat en les següents idees:

- *Unió entre els elements fonamentals de la música i els de la naturalesa humana com ara: Ritme [Vida física]: Melodia [Vida afectiva] i Harmonia [Vida Intel·lectual]*
- *Unió d'aqueixos elements amb els anomenats 'regnes de la natura com ara l'ordre immutable que regna a la Música així com a tota la natura.*
- *Les jerarquies naturals, materials i espirituals i la unió espiritual d'allò bonic, bo i vertader.*
- *La constitució de l'escala com a conjunt d'interval·ls a partir d'un so inicial i no com una simple successió de tons i de semitons [o de 2 tetracords].*
- *El valor de la successió per graus conjunts a l'ordre dels sons, dels noms i de les notes.*
- *La possibilitat de suprimir l'analfabetisme musical preparant els xiquets mitjançant un ensenyament adient, amb naturalitat [de 6 a 7 anys] per tal de poder llegir música.*
- *Primacia de la Melodia i no del Ritme a l'Educació Musical per ser la Música l'art del so i no del ritme, per la qual cosa: "... Música: l'art de cantar que no del moviment ..."*
- *Rebutjar els mitjans extramusicals com a base per a l'ensenyament musical.*
- *Comprendre la importància de les primeres passes a l'Educació Musical.*

²⁹ **Edgar Willems** [Lanaken-Limbourg/Bèlgica, 13-X-1890 - Ginebra, 18-VI-1978]. Tota vegada conculsos els estudis de Mestre, entra a l'Escola de Belles Arts de Brusel·les. Fou autodidàcta pel que fa a la música tot i haver rebut classes de piano i de tocar a la banda del seu poble. S'instal·la a París al 1920 i freqüenta ambients artístics. Llavors i després d'un període de reflexió decideix avaluar els processos cognitius que es porten a terme dintre de l'aprenentatge de qualsevol instrument musical. Destaca per investigar en una metodologia que remarca el concepte d'Educació Musical i no sols l'aspecte instructiu atesa la naturalesa humana de l'aprenentatge musical a més de servir per tal de despertar i desenvolupar facultats humanes. Realitzà nombroses investigacions al voltant de la sensorialitat auditiva infantil i de la relació Música-Psiquisme humà. El 1949 fundà l'editorial *Pro Música* en Fribourg, on publicaria en francès tota la seua obra. Tota la seua tasca pedagògica i musical fou desenvolupada a Suïssa, país on va morir al 1978. Els principals plantejaments del seu mètode hi són palesos al llibre *Bases psicològiques de l'educació musical*. Una bona part de la difusió del mètode Willems és deguda al treball del seu deixeble Jacques Chapuis, president de la *Societat Internacional Musical Edgar Willems*. A Espanya començà a difondre's el mètode Willems a partir del 1983 (a Santander), dintre d'un curs organitzat per ESME Espanya. El mètode dona una gran importància a la iniciació musical dels més menuts, defén la sensibilització musical des del bressol (cançons de bressol) i demana l'educació sensorial a casa (quan hi són abraçats per nosaltres, al jugar, pegant bots quan hi són a sobre les nostres cames, etc).

La seua aportació fonamental al món de les noves corrents pedagògiques sorgides al segle XX fou, entre altres, *el desenvolupament de les bases psicopedagògiques de l'Educació Musical*

A l'igual que *Dalcroze* i *Kodaly*, *Willems* creu que totes les persones, al marge de la seua edat i de les seues aptituds inicials davant la música, *poden assolir una formació musical*. La seua metodologia proposa viure la música [receptiva i activa] de manera natural i es recolza en el principi pel qual l'*Educació Musical* té unes bases racionals que responen al desenvolupament psicològic de la persona.

Partint d'aqueixes premisses centra el seu aprenentatge en els elements fonamentals de la música [*so - ritme - melodia - harmonia*] i els considera en funció de la naturalesa pròpia de l'ésser humà. Tanmateix, serà l'estudi de la realitat sonora de totes les èpoques i cultures allò que participarà en el desenvolupament harmònic de les facultats de tots els éssers humans tenent la vida com : *vida fisiològica i mental* i *vida mental i d'intuïtiva*.

En el mètode d'*Edgar Willems*, la música no pot ser considerada en sí mateix. Com a Art que hi és, rendeix tribut directament de les facultats humanes [*físiques;psíquiques* i *afectives*]. Per començar a treballar el seu mètode, *Willems* dona per fet que el xiquet/a ja hi és dotat de facultats musicals innates tal com el domini de l'Escala diatònica i el ritme [ritme biològic] i exigeix dues condicions:

1. Conèixer de manera profunda els principis psicològics de l'*Educació Musical*, principis basats en les relacions existents entre els elements fonamentals de la Música i aquells que pertanyen a la naturalesa humana.
2. Disposar d'un material musical adient per tal d'emprendre l'educació sensorial del xiquet.

Els seus objectius generals són:

- Contribuir a l'obertura general i artística de la persona [en la seua unitat i unicitat].
- Desenvolupar la memòria, la imaginació i la consciència musicals.
- Preparar per al *cant coral*, l'*harmonia*, per al *solfeig* i la *pràctica instrumental*.
- Afavorir la 'música en família' així com els diferents aspectes socials de la vida musical.

No pretén l'ensenyament de la música d'una manera estricta sinó, més aviat, *la seua transmissió*, fet que pot considerar-se també com una veritable educació musical tal i com la plantegen nombrosos pedagogs musicals. *Willems* ha aprofundit dintre de tots els aspectes musicals considerant la música com a *Art*, *Ciència* i *Llenguatge*. No sols s'ha limitat a enunciar una sèrie de recursos pràctics per a l'elaboració del seu mètode, sinó que ha donat gran importància a aquestos, als fonaments psicològics i filosòfics a sobre els quals recolza tota la seua activitat.

La *formació* l'enfoca *Willems* en el sentit d'una triple recerca:

- Recerca d'unitat: *entre els principis pedagògics basats en l'evidència i aquells altres que presideixen els diversos aspectes de la formació: partir de la vida i dels seus lligams amb la música i privilegiar l'expressió de l'ésser humà en les seues motivacions profundes*

- Recerca de llibertat: *la dels partícpis davant d'allò que se'ls proposa, davant les formes a recrear per sí mateix amb la seua interioritat i el seu context precís*
- Recerca d'energia: *Cercant dintre d'un mateix mitjançant la música, element necessari per a l'assoliment d'una competència equilibrada en tots els camps i per a un domini pedagògic de la progressió*

Mitjançant l'observació i l'experimentació en les lleis i les proporcions que regeixen la natura, descriu les següents relacions:

	Pol material			Pol espiritual	
<i>Música</i>	So	Ritme	Melodia	<i>Harmonia</i>	<i>Art Musical</i>
<i>Home</i>	Cos	Vida Fisiològica	Vida Afectiva	<i>Vida</i> <i>Mental</i>	<i>Vida</i> <i>Supramental</i>
<i>Natura</i>		Regne Mineral	Regne Vegetal	<i>Regne</i> <i>Animal</i>	<i>Regne</i> <i>'Hominal'</i>

Dintre de les lleis de l'ordenació uns elements no són excloents d'altres, així:

- *La categoria superior conté a les inferiors que la precedeixen*
- *El ritme suposa l'existència del so.*
- *La melodia suposa ritme i so*

Dintre del pla humà:

- *La vida fisiològica presuposa una seu corporal*
- *Allò afectiu depèn d'allò fisiològic*
- *El ple funcionament mental, que no intel·lectual, conté allò afectiu i corporal*

Willems destaca 4 fases fonamentals:

1. *El desenvolupament sensorial auditiu, obertura aural*
2. *L'audició i la pràctica rítmica motora*
3. *La selecció pedagògica d'un repertori de cançons organitzat de manera conscient*
4. *L'execució de marxes per tal de desenvolupar, sobretot, el sentit de la forma en el temps*

Pensa, a l'igual que altres autors, que l'*Educació Musical* ha de seguir les mateixes lleis psicològiques que aquelles altres de l'Educació del Llenguatge:

Llenguatge	Música
Escoltar les veus	<i>Escoltar sons, sorolls, música, etc</i>
Mirar la boca d'aquell que parla	<i>Mirar les fonts sonores instrumentals o vocals</i>
Retenir sense precisió elements del llenguatge	<i>Retenir sons i successions sonores</i>
Retenir síl·labes, paraules	<i>Retenir passatges melòdics, obres musicals, etc</i>

Willems proposa no forçar mai els xiquets. L'educador ha de descobrir les aptituds i desenvolupar la imaginació creadora i expressiva dels alumnes: *tot xiquet/a ve al món amb les millors condicions per rebre Educació Musical*. El problema consisteix en *com saber desenvolupar i conrear els dots naturals dels xiquets*. Per tal de dur-lo endavant, proposa els següents *objectius*:

- Oferir oportunitats als xiquets per tal que aprenguen i estimen la música.
- Proveir l'*Educació Musical* d'arrels profundament humans.
- Afavorir el desenvolupament del xiquet mitjançant la música.

Aqueixos *objectius* es compliran si de cas l'educador *coneix* no sols els elements que constitueixen la música [*melodia, ritme i harmonia*] sinó també aquells que conformen la naturalesa humana [*fisiologia, afectivitat i intel·ligència*] establint una relació entre ells.

Les etapes evolutives del mètode Willems són:

1. Abans dels 3 anys:

Important el paper de la família [de manera especial el de la mare] doncs representa la base més important per al desenvolupament musical del xiquet. Seran aprofitades les rondalles i les cançons de bressol

2. Des dels 3 fins els 6 anys:

Es treballarà en classes individuals o en grups menuts de 4 o 5 persones. Especial importància vers el cant. Es treballarà l'Educació Rítmica basada en l'instint del moviment corporal natural. L'oïda es treballarà amb l'ajut d'instruments diversos i amb l'entonació de cançons. Es pretén que entonen estrictament bé, basta proposar al xiquet que cante bé assolint una bona postura i una veu bonica

3. Des dels 5 fins els 8 anys:

Aquesta etapa ha de treballar-se a les escoles de música i en classes particulars. Willems demana comprensió de l'aspecte teòric i abstracte del ritme i l'audició. Inci del marcamet dels compassos i s'escriuran alguns valors de les figures

4. Introducció al Solfeig:

El Solfeig, com a tal, esdevindrà després d'un ensinistrament cerebral actiu basat en l'instint rítmic i d'oïda.

L'educació pot començar des dels 3 o 4 anys. La base és *la cançó* presa de manera global. Se li afegeix l'educació *auditiva, sensorial, afectiva i mental*. El *ritme* és practicat corporalment i es basarà en el sentit del temps. Per a *Willems* i per a la majoria de pedagogs moderns: *el ritme* és *l'element actiu de la música*. Inclou nombrosos materials sonors:

- *Material auditiu variat i que tinga a veure amb els diferents aspectes del so i de l'oïda musical, sobretot a l'aspecte sensorial i afectiu*
- *Colps per desenvolupar l'audiomotricitat i l'instint rítmic, bases amdós de la mètrica viva i del càlcul mètric*
- *Cançons elegides amb finalitats pedagògiques per desenvolupar la sensibilitat, la pràctica del solfeig i la pràctica instrumental*
- *Ús del vocabulari correcte, sense pseudònims ni tampoc diminutius*
- *L'escala diatònica en primer lloc per ser la més propera al xiquet, a més de tenir uns graus que formen un conjunt d'interval relacionats amb la tònica*
- *Tres símbols bàsics:*
 - Do - Re - Mi ..., per als noms
 - I - II - III ..., per als graus
 - 1r - 2n - 3r ..., per als intervals
- *Fer les palmellades dels compassos de manera natural però metòdica i tenint en compte la naturalesa pendular dels compassos binaris i la rotatòria dels compassos ternaris*
- *Moviments corporals naturals i característics com ara la marxa, carrera d'obstacles, bots, engrunsades*

Les classes sempre tindran la mateixa seqüència. El procés podríem sintetitzar-lo a l'aula com:

- *Viure els fonaments musicals i sentir-los de manera sensorial i afectiva*
- *Saber allò que es viu i, més endavant, viure'l de manera conscient. No tindrem més que un mínim de teoria per a un màxim de pràctica interioritzat*

La finalitat primordial del sistema *Willems* és aconseguir en l'alumne les capacitats següents:

- *Escoltar i cercar fonts sonores i retenir sons*
- *Sensibilitzar-se, reproduir, comprendre i inventar*
- *Aprendre a llegir signes; escriure dictats musicals i inventar melodies*

Apartats del *Mètode Willems*:

- *Educació Musical dels més menuts:*

Ha de començar-se al medi familiar i a de ser per a tos. Continuarà als centres d'Educació Infantil. Segons Willems és més fàcil aprendre a llegir música que no llegir i escriure qualsevol llengua.

- **Llenguatge i Música:**

L'Educació Musical ha de seguir les mateixes línies psicològiques que les d'Educació del Llenguatge: escoltar; cercar fonts sonores; retenir els sons, etc.[a l'igual que les capacitats demanades per Willems i abans reflectides]. Cal practicar les cançons des de la infantesa acompanyades amb un instrument melòdic i d'altre d'harmònic. La línia psicològica a seguir seria la següent:

- Activitat sensorial.
- Memòria [*imaginació retentiva sensorial*].
- Activitat afectiva [*imaginació retentiva mental i reproductora, improvisació i consciència mental reflexiva*].
- Activitat inventiva [*imaginació constructiva amb elements reconeguts*].
- Activitat creadora [*imaginació creadora*].

- **Educació Rítmica.**

Segons Willems: el ritme té la prioritat i la melodia la supremacia. Però la realitat ens ha demostrat que no hi ha melodia sense ritme per la qual cosa el ritme pot anteposar-se a la melodia. Es farà des de la pressa de consciència dels elements del ritme combinant-los amb variacions de velocitat i intensitat fins arribar a marcar els 4 modes rítmics:

- Ritme de la cançó.
- Tempo.
- Accent i divisió i subdivisió del temps.

- **Educació Musical Infantil:**

Serà globalitzada i ha d'excloure elements extramusicals per tal que l'activitat es concentre en la música:

- Cançons i ritmes.
- Escala amb el nom de les notes.
- Marxes i moviments naturals.
- Visualització del moviment sonor i imitar sons de la natura.
- Allò 'alt' i allò 'baix' [*agut/greu*].
- Palmejar a sobre una taula amb variacions de durades, matisos i treballar els 4 modes rítmics.
- Audició sensorial, afectiva i mental.

- **Educació Musical General:**

Tot allò assenyalat abans té com a finalitat preparar l'alumne per al Solfeig i l'Instrument atès que el veritable estudi d'aqueixos ha de començar als 7 anys perquè és molt possible que l'alumne es deixara dur per la vista que no m'per mitjans musicals.

- Alfabetització Musical:

Seqüència l'estudi del Solfeig [o pre-solfeig] de la següent manera:

- El basa en l'oïda i el cant.
- Desenvolupar l'audició interior.
- Passar d'allò concret a allò abstracte.
- Improvisar.

- Lectura a dues veus:

Tots els alumnes cantaran [alternantg] la veu superior i la inferior i es practicarà:

- Solfeig per terceres i sisenes.
- Segones, setenes, quartes i cinquenes.
- Octaves i desenes.

- Solfeig:

Després de desenvolupar la consciència auditiva i rítmica apareixeran els elements de la música que seran aplicats al Solfeig com a tal. Willems preconitza l'ús del pentagrama d'11 línies amb les claus de Sol i Fa, treballant-les de manera simultània. Es tracta de fer ensembles:

- Allò concret [preparat per iniciació] i d'allò abstracte [virtuositat cerebral].
- De vida i de consciència [no sols reflexiva sinó també rítmica, motriu i melòdica].
- De primacia de la melodia mentre que el ritme [prioritari] ve en segon terme.
- De quantitatiu i de qualitatiu.
- De global i d'anàlític.

- Harmonia:

Començar per l'estudi i pràctica dels acords de 3 notes i -més endavant- de 4 sons. Abans que res, mitjançant audició directa. Per a l'execució i escriptura a 2 veus cal treballar:

- Moviment paral·lel [terceres i sisenes].
- Moviments contrari, oblic i directe.
- Cadències i encademanament d'acords amb una nota comuna.

- Composició:

Recomana seguir les bases psicològiques pel que fa al ritme, la melodia i l'harmonia sense ignorar el sentit tonal i modal.

- Educació Pràctica i Instrumental:

Després del contacte amb l'instrument cal fer:

- Execució d'oïda reproduïnt melodies conegudes.
- Execució instrumental que permeta la interpretació de literatura musical. També 'execució de memòria'

Justine Ward³⁰

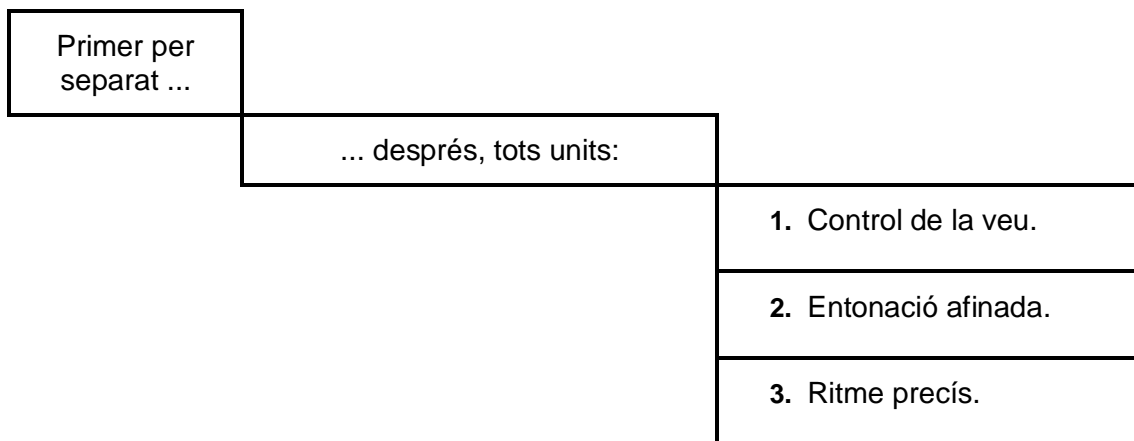
Pedagoga nord-americana. Desenvolupà un sistema musical d'ensenyament-aprenentatge [*Mètode Ward*] basant-se en el cant i, de manera especial, en el *Cant Gregorià* atès que el seu treball docent es desenvolupà en escoles d'ideologia religiosa i on els seus ensenyaments estaven orientats vers l'aprenentatge d'aqueixa vessant vocal.

Els seus procediments eren heretats de les lectures a *primera vista* incloses a la metodologia de l'escola Galin-Paris-Chevé³¹, la qual havia sorgit a França al segle XIX així com la filosofia educativa del pare *Thomas Shields*. El coneixement per part de *Ward* del *Mètode de Ritme de Solesmes* [ella havia treballat a França aprenent del pare *Dom MacQuerau* dels mateixos monjos benedictins de Solesmes] l'enfilà als seus inicis vers la mateixa escola que *Chevé*.

Els procediments pedagògics han de ser, segons *Ward*, *senzills, lògics i interessants*

Al seu mètode, el professor establirà una correlació entre Ensenyament Musical i la resta de matèries de manera que es beneficïen tot considerant la Música com *una gran educadora* doncs actua sobre: *la intel·ligència, la voluntat i la sensibilitat*.

Dintre de la música cantada hi trobem 3 elements essencials que seran treballats per la pedagoga desenvolupant-los de la següent manera:



El professor de *Justine Ward* [pare *John Young*] havia combinat la tècnica del *bel canto* amb els exercicis de *Chevé*, però *Ward* dugué a terme l'avenç d'aquesta metodologia tot separant els elements musicals [*ritme i intensitat*]. D'aqueixa manera, els seus alumnes aprengueren a *donar exactitud adient a la intensitat* discriminant el cant a primera vista exercitant les lliçons de *Solfeig* cantades amb síl·labes fent ús de l'anomenat *Do movable*.

Els exercicis desenvolupats pels xiquets feu que pogueren llegir en totes les claus mitjançant :

³⁰ **Justine Ward** [nascuda *Justine Bayard Cutting Ward*. Morristown/Nova Jersey, 7-VIII-1879 - Washington, D.C., 27-XI-1975].

³¹ *Chevé sight - singing drills* [Chevé: exercicis a primera vista] inclòs al mètode de *Chevé Young's vocal training* [Exercicis de vocalització per a joves].

1. L'ús dels modes gregorians
2. Solfejar tot tipus de material melòdic i polifònic
3. Fer ritmes gesticulants [*Quironomies*].
4. Moviments amb el cos

L'editorial *Catholic Education Press* començà a publicar els seus llibres de text a la segona dècada del segle XX³². *Ward* basà les seues idees en les teories *piagetianes* establint 3 períodes al desenvolupament musical dels xiquets com a eix central de la seua metodologia: *imitació*; *reflexió* i *eixamplament*. Entre les tasques del professorat hi és la de portar l'alumne d'un període a l'altre fins completar tots tres.

Pel que fa al temps a emprar, *Ward* considera que al llarg del primer any escolar cal treballar la Música a raó d'una lliçó de 20 minuts cins vegades a la setmana. Com a material d'ús, recomana:

- *Un instrument* [piano, teclats o diapasó cromàtic]
- *Una sèrie de cartes murals que contenen els exercicis i melodies del mètode.*
- *Pissarra i guix i un reproductor sonor* [CD; cassette; ordinador, etc]

Els sons es representen de manera corporal fent servir taules i números [de l'1 fins el 7].

Del 1959 fins el 1965, sols la Universitat de Laval [associada al *Ward Institute* i a la Universitat de Montreal] podia lliurar els diplomes del mètode. Al 1964, la mare *Alix de Vaulchier* donà una empenta al mètode *Ward* batejant-lo com a *Pedagogia per a professors de música*, ajustant els ensenyaments de *Ward* als nous temps de l'Església [Concili Vaticà II].

El mètode *Ward* deixà d'impartir-se al curs 1966-67.

Les línies metodològiques del mètode *Ward* són:

- *Alçària: desenvolupament del sentit melòdic*
- *Ritme: desenvolupament del sentit rítmic*
- *Descobriments dels sons i presentació de les notes al mateix diagrama.*
- Exercicis progressius d'entonació
- Dictats: *melòdics orals i escrits*
- Observació i memorització visual i gests mímic.
- Estudi de paraules rítmiques [o esquemes rítmics]
- Timbre: conreu de la veu
- Vocalitzacions progressives per tal d'obtenir la claredat, ressonància, lleugeresa i precisió de la veu.
- Intensitat: *treballar els matisos.*

³² Cal destacar els tres volums de *Music and Music Teacher's Guide* i *Gregorian Chant* [primera edició al 1949]. L'editorial belga Desclée començà a publicar en francès els seus llibres fins el 1962. A destacar, *Chants et Chansons* [1949-1953] i *Méthode Ward* [París, 1962 i 1967].

Els gests melòdics es portaran a terme seguint les següents indicacions:

- DO *mà a l'alçària de la cintura*
- RE *mà a l'alçària del pit*
- MI *mà a l'alçària del coll [sota el mentó]*
- FA *mà a l'alçària del bigot [sota el nas]*
- SOL *mà a l'alçària del front*
- LA *mà recolzada a sobre el cap*
- SI *mà per damunt del cap*
- DO' *mà el més amunt del cap possible*

Els seus dictats ne són dividits en 2 tipus:

1. *Resposta oral:*

El professor canta el nom de la primera nota; els alumnes indiquen l'alçària amb un gest melòdic

El professor vocalitza la fórmula melòdica amb la síl·laba 'NU'; els xiquets escolten i tracten de fer els gest melòdic corresponent ensems miren vers el diagrama

El professor repeteix el so de la primera nota i els alumnes tornen a cantar l'exercici amb 'NU' [de manera individual, per grups o de manera col·lectiva] fent el gest melòdic. Els xiquets canten de nou amb le nom de les notes que ja indiquen, de manera simultània, amb els dits

2. *Resposta escrita:* [allò explicat a la resposta oral és aplicable a la resposta escrita]

El professor [després de cantar el dictat] l'escriu en xifres a la pissarra i els xiquets el canten de nou. Llavors descobreixen 'escrit' els sons que havien esbrinat de manera auditiva

Tots els xiquets escriuen el dictat a la seua pissarra [o quadern]

A poc a poc, els xiquets podran escriure el dictat al pentagrama

QUADRES COMPARATIUS ENTRE DIVERSES METODOLOGIES

Dalcroze - Chevais

	Iniciació	Llenguatge Escrit [Solfeig]	Bases Pedagògiques
Jacques Dalcroze	<p>-Basat en el moviment corporal i el seu sentit mètric</p> <p>-Des dels 4 anys: pràctica de la percepció de les qualitats del so i de les relacions tonals</p>	<p>-Combina:</p> <p>-Audició amb anàlisi</p> <p>-L'instint amb la tonalitat i la percepció harmònica</p>	<p>-L'Educació rítmica [incloent Psicomotricitat] ha d'assolir l'equilibri</p> <p>El sistema es basa en allò esmentat</p> <p>-Educació Musical per a tots, no sols per a aquells dotats de manera especial</p>
Maurice Chevais	<p>-Aplicar test de diagnòstic sobre percepció, moviment, agudesa auditiva, activitat musical, imaginació i intel·ligència</p>	<p>-Començar als 10/11 anys després d'haver-hi practicat el ritme i el cant per imitació</p> <p>-Realitzar-lo a la manera tradicional</p>	<p>-Educació Musical per a tots sense excepcions</p> <p>-Currículum concèntric: basar-se en allò conegut per poder introduir allò nou</p> <p>-Primer gaudir i després la part tècnica</p> <p>-La pràctica, la reflexió i l'anàlisi el faran conscient</p>

	Desenvolupament del mètode	Altres aspectes del mètode
Jacques Dalcroze	<p>-Tres parts principals que suggereixen el contingut i el desenvolupament del mètode:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Música i Moviment [de 4 a 6 anys] 2. Rítmica i Solfeig [de 6 a 14 anys] 3. Moviment corporal i improvisació [més de 14 anys] <p>-Treballa l'audició interior</p>	<p>-El moviment és la resposta natural de la música. Cal aprofitar-lo</p> <p>-Prohibides la mecanització i la rutina</p> <p>-Cal sentir ritmes i melodies amb el cos</p> <p>-Treballar moviments asimètrics per tal de desenvolupar els 2 hemisfèris cerebrals</p> <p>-Conrear la imaginació</p> <p>-Lectura a primera vista, visualitzant-la i, després, notació i teoria</p>
Maurice Chevais	<p>-Tres parts:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abans del solfeig: percepció i sensorialitat [de 6 a 9 anys] 2. La notació i el solfeig: sobre allò treballat a la primera part [de 9 a 12 anys] 3. Polifonies i acords [de 12 a 16 anys] <p>-El desenvolupament procedeix de l'estudi conscient d'allò ja practicat</p>	<p>-Iniciació a la música i el moviment</p> <p>-Activitat auditiva, vocal, corporal i lúdica</p> <p>-Danses. Creacions lliures</p> <p>-Activitat instrumental</p> <p>-Audicions</p> <p>-Educació de la veu</p> <p>-Memòria musical</p> <p>-Dictats</p> <p>-Solfeig</p> <p>-Ús de la fononímia</p>

Kodaly - Ward

	Iniciació	Llenguatge Escrit [Solfeig]	Bases Pedagògiques
Zoltán Kodaly	<p>-En les famílies [tal com al llenguatge matern] proporcionar bones imatges sonores als xiquets.</p> <p>-Als jardins d'infància, mitjançant el cant i els exercicis rítmics</p> <p>-Mitjançant el moviment es pren consciència del ritme i la mètrica</p> <p>-Ús de síl·labes per diferenciar la mètrica dels sons i llegir els esquemes</p>	<p>-Des de menuts, basat en la progressió de dificultats melòdiques i rítmiques que contenen la recopilació sistematitzada de cançons hongareses</p>	<p>-La base de l'Educació Musical d'un poble és el seu folklore autòcton</p> <p>-Aprendre a cantar fórmules melòdiques i cançons: analitzar-les i escriure-les</p> <p>-Ajut de la fononímia per a l'entonació</p> <p>-Conrear l'audició interior i la improvisació des de menuts</p> <p>-Relació entre cant, audició, lectura i escriptura</p>
Justine Ward	<p>-Començar als 6 anys mitjançant: cant afinat, lectura de notes a primera vista, reconeixement de sons i les seues relacions aducant la veu i el ritme</p>	<p>-Ha d'anar introduint-se de manera progressiva aplicant la grafia musical a cadascú dels aspectes que s'estan treballant</p>	<p>-Senzillesa lògica i interès per les activitats</p> <p>-Relació de la música amb la resta de matèries educatives</p> <p>-Educació per la música</p> <p>-Estudi separat del control de la veu, afinació i ritme</p>

Kodaly - Ward [bis]

	Desenvolupament del mètode	Altres aspectes del mètode
Zoltán Kodaly	<p>-Cançons ordenades metodològicament segons coomplexitat</p> <p>-A sobre una cançó apresada s'analitza i practica l'esquema rítmic i la intervàlica que contenen</p> <p>-Fent ús de cartons amb fórmules rítmiques i melòdiques, conrear la memòria visual-auditiva oçi l'agilitat lectora</p> <p>-Presentació dels sons segons l'ordre lògic:</p> <p>-sol-mi / -sol-la</p> <p>-sol-la-mi / -mi-re-do</p> <p>-re-do / -sol-do</p> <p>-sol-re / -do-la</p> <p>-sol-fa-mi / -mi-fa-sol</p> <p>-sol-mi-do / -do-mi-sol</p> <p>-re-sol / -mi-la</p> <p>-la-re / -do-fa</p> <p>-sol-do / -sol-la-si-do</p>	<p>-El moviment és la resposta natural de la música. Cal aprofitar-lo</p> <p>-Prohibides la mecanització i la rutina</p> <p>-Cal sentir ritmes i melodies amb el cos</p> <p>-Treballar moviments asimètrics per tal de desenvolupar els 2 hemisfèris cerebrals.</p> <p>-Conrear la imaginació</p> <p>-Lectura a primera vista, visualitzant-la i -després- notació i teoria</p>
Justine Ward	<p>-Tres parts:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. imitació pura 2. reflexió 3. ampliació <p>-Ajuts mitjançant diagrames, gests melòdics, rítmics i mètrics</p> <p>-Dictats amb els dits i treball de les qualitats del so per separat</p> <p>-Do mivable</p> <p>-Cants amb o sense lletra</p>	<p>-Iniciació a la música i el moviment</p> <p>-Activitat auditiva, vocal, corporal i lúdica</p> <p>-Danses. Creacions lliures</p> <p>-Activitat instrumental</p> <p>-Audicions i Educació de la veu</p> <p>-Memòria musical</p> <p>-Dictats i Solfeig</p> <p>-Ús de la fononímia</p>

Orff / Schulwerck - Willems

	Iniciació	Llenguatge Escrit [Solfeig]	Bases Pedagògiques
Orff - Schul- werck	<ul style="list-style-type: none"> -Treballar la rítmica tota vegada tinguen un vocabulari mínim en el qual basar-se -Educació melòdica fent cançons adients -Treballar la discriminació de les qualitats del so -Ús dels instruments corporals i els més senzills de la banda rítmica escolar -Possibilitats del moviment per a educar la relació temps/espai 	<ul style="list-style-type: none"> -No estableix edat Quan estiguen sensibilitzats i es recolzen amb allò practicat per imitació o eco -Continuar la mateixa progressió d'allò que practicaren primer 	<ul style="list-style-type: none"> -Es basa en la manera de ser i en el comportament del xiquet -Ús dels elements musicals senzills -Activitat continua i variada -No abusar de la teorització -Unitat de paraula, música i moviment de forma elemental i acomodada vers el xiquet que juga -Considerar la música com a part important de l'educació integral de les persones
Edgar Willems	<ul style="list-style-type: none"> -Des dels 2/3 anys Importància com a base fonamentada -Aconsella varietat de material sonor per a la discriminació sonora -Tota orella es pot educar de manera musical 	<ul style="list-style-type: none"> -Als 6/7 anys considera més fàcil aprendre a llegir música que no un idioma -He de basar-se en una bona educació auditiva -Passar d'allò concret a allò abstracte 	<ul style="list-style-type: none"> -La música és humana -Relació de la música amb allò bonic i vertader -L'escala: conjunt d'interval partint d'un so inicial. -No als mitjans extramusicals en la didàctica

Orff / Schulwerck - Willems [bis]

	Desenvolupament del mètode	Altres aspectes del mètode
Orff - Schulwerck	<ul style="list-style-type: none"> -Ritme al llenguatge cuidant la respiració, articulació i expressió -Ritme al moviment -Recolzament amb instruments de plaques -Cant: de primeres, pentafonia i modes eclesiàstics sense alteracions -Conreu del sentiment tonal -Educació vocal i instrumental [flauta dolça com a instrument melòdic de recolzament] -Improvisació des del començament -Formes musicals i Folklore 	<ul style="list-style-type: none"> -L'ús dels elements musicals simples no suposa minimitzar la música -Al fer ús dels instruments des del començament, el xiquet aplica allò que aprèn i forma el seu sentit harmònic -Les polirítmies desenvolupen la relació temps/espai i la coordinació -Improvisació com a element essencial de l'Educació Musical -Mètode senzill en la seua concepció, racional i obert per tal d'adaptar-se als trets particulars de cada grup d'alumnes
Edgar Willems	<ul style="list-style-type: none"> -Als més menuts: Desenvolupament sensorial auditiu; Audició i pràctica rítmica, Cançons adients i Marxes per tal de desenvolupar el sentit del temps -Al pre-solfeig i pre-instrument: -Llenguatge i Música; Música i Moviment; Música i Mímica; Música i Dibuix; Educació rítmica i mètrica. Expressió lliure 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologia general: Escoltar; Mirar fonts sonores; Retenir; Sensibilitzar; Reproduir; Comprendre; Inventar ritmes; Aprendre; Escriure; Inventar melodies. -L'associació color/so no és convenient -Educació Musical 'afectiva' i no intel·lectual

Willems [continuació] - Martenot

	Iniciació	Llenguatge Escrit [Solfeig]	Bases Pedagògiques
Edgar Willems	<p>-Dóna importància al moviment corporal com a visualització dels 4 modes rítmics [el cos com a instrument]</p> <p>-Desenvolupar l'audició interior.</p> <p>-Han d'improvisar [fet d'allò més normal]</p> <p>-Tota orella pot educar-se de la manera més natural</p>	<p>-Practicar-lo amb l'instrument que s'haja après [tal com una aplicació]</p> <p>-Arribar a llegir en la pauta d'11 línies amb les claus de Sol en 2a i Fa en 4a línia</p>	<p>-Primacia de la melodia</p> <p>-Ha d'arribar-se a l'assoliment de l'automatisme</p> <p>-Diferenciar Ensenyament d'Educació com a base pedagògica de treball</p>
Maurice Martenot	<p>-Començar la iniciació amb el treball de discriminació de les qualitats del so</p> <p>-Treballar fórmules melòdiques i rítmiques sobre la vocal 'U' per imitació</p> <p>-Combinar ambdues de la mateixa manera i amb dificultats creixents</p>	<p>-Quan s'haja treballat cadascun dels aspectes separats i en associació amb els altres</p> <p>-Començar quan s'hagen superat certs quadrens que defineixen nivells previs</p>	<p>-Respecte absolut a la vida i el seu desenvolupament</p> <p>-Desenvolupar el sentit rítmic</p> <p>-Educar l'afinació.</p> <p>-Procedir des de la pràctica vers la teoria i la notació</p> <p>-Procés: Sentir-Resentir-Comprendre</p> <p>-Més important el disseny melòdic que no les notes.</p>

Willems [continuació] - Martenot [bis]

	Desenvolupament del mètode	Altres aspectes del mètode
Edgar Willems	<p>-Al solfeig:</p> <p>-Lectura solfística a dues veus, harmonia, improvisació, educació instrumental i cant</p> <p>-A l'ensenyament secundari:</p> <p>-Ampliació del solfeig, cant coral, pràctica instrumental, nocions d'acústica i formes i estils al llarg de la història de la música</p>	<p>-Dóna importància a la preparació del professor de música, a les seues iniciatives i a la seua capacitat de reacció.</p> <p>-No és partidari del sistema xifrat per al solfeig</p> <p>-Tota interpretació musical ha de tenir ànima</p> <p>-Tota Educació Musical ben feta és 'musicoteràpia'</p>
Maurice Martenot	<p>-Estudi separat del ritme, audició i lectura</p> <p>-Lectura variada i rítmica; resposters visualitzadores; cant per imitació; audició; anàlisi d'automatismes; cant conscient; dictats; exercicis associats; improvisació i preparació de cors</p>	<p>-Respecta la progressió d'exercicis i dóna un paper important al professor</p> <p>-Ús de la fononímia i de la visualització gestual a base d'ones</p> <p>-Aconsella la pentafonia al començament per a -tot seguit- treballar el sentiment tonal</p>

DARRERES METODOLOGIES MUSICALS

Els creadors de les noves pedagogies musicals de començament i meitat del segle XX [*Dalcroze, Chevais, Willems, Orff, Kodaly, Martenot, Ward*, etc.] hi eren més preocupats pel llenguatge musical i els materials sonors que no per aprofundir en els principis i ordenaments psicopedagògics.

Orff i *Kodaly* hi eren més preocupats pel *sentit* i la *qualitat* dels materials didàctics, la qual cosa representà una nova concepció metodològica més aviat revolucionària pels efectes dintre i fora de l'aula però tanmateix tancada i propensa vers els arquetips. Malgrat formar part de nombroses teories de *Dalcroze* i *Willems*, els principis psicopedagògics de la *Pedagogia Musical* havien aconseguit dotar l'ensenyament específic de:

- *Un carés pràctic, actiu, creador i dinàmic*
- *Una major consciència en els processos mentals del mateix aprenentatge*
- *L'establiment de seqüències coherents des del punt de vista psicològic*

Començada la segona meitat del segle XX i ateses les circumstàncies que canviaren els costums i els arquetípics culturals i estètics del món després de la II Guerra Mundial, calia una regeneració de pedagogs musicals més directament compromesos amb els processos creatius i amb la recerca d'un llenguatge musical contemporani.

A la dècada dels anys seixanta apareixen noves aportacions pedagògiques basades no sols en el repertori clàssic i ètnic-nacionalista [tal com *Kodaly*] sinó també en l'anomenada *música contemporània* que llavors ja hi era difonent-se en algunes sales de concert fins aleshores només representatives del tradicionalisme musical occidental de la primera meitat del segle.

Cal assenyalar el fet de trobar-nos amb una majoria de pedagogs moderns que també són compositors, fet que descobreix part del perfil artístic dels creadors i desenvolupadors dels mètodes més innovadors en teories musicals elaborats fins hores d'ara:

- Al Regne Unit cal destacar *George Self* [nascut al 1921]; *Brian Dennis* i *John Paynter*.
- A Alemanya, *Lili Friedemann* publicà al 1969 el seu treball al voltant de *Improvissació Col·lectiva com a Estudi i Configuració de la Nova Música*, donant inici a un moviment pedagògic escampat al llarg de nombrosos països. També *Helmut Moog* i els seus estudis al voltant del so en els neonats i els més menuts³³.
- Als Estats Units es crea el *Contemporary Music Project*, depenent de *Creativity in Music Education*, encapçalat pel compositor *Norman Dello Joio* i l'educador *Robert J. Werner*. Desenvolupa una tasca d'allò més efectiva [de 1963 fins el 1974] arreu diverses universitats nord-americanes i centres educatius per tal de promoure una *mena d'apropament entre compositors i pedagogs* a més d'actualitzar l'*Educació Musical*.

³³ Helmut Moog [1976]. *The Musical Experience of the Pre-School Child*. Schott Music Ltd.

- A Suècia hi és el començament de l'experimentació sonora a nivell educacional amb *Folke Rabe* i *Jan Bark*, els quals [al 1968] creen el primer *Taller de so* a petició de les *Juventuts Musicals* del seu país i d'on sorgiran materials didàctics diversos que començaren a publicar-se i difondre's a partir del 1975.
- A Canadà cal destacar la figura del músic i pedagog *Raymond Murray Schafer*. Figura capdal i imprescindible i al qual caldria considerar com l'arquetip del pedagog de la segona meitat del segle XX.

Una mena de perfil generalitzat del *pedagog modern* [més actual i compromés amb el seu temps] ens donaria la següent imatge: ... *un mestre segur de sí mateix* [no perquè ho sap tot, sinó perquè no tem qüestionar o qüestionar-se] ... *un docent capaç d'aprendre dels seus alumnes i romandre al seu costat* ... Això seria part del perfil típic d'educador pertanyent a les cultures anomenades *cofiguratives* i *prefiguratives*:

- En la cultura *cofigurativa* xiquets i adults aprenen dels seus pares i en la cultura *prefigurativa* els adults també aprenen dels xiquets ...³⁴.

El pedagog musical de la segona meitat del segle XX no ensenya pedagogia, ni tan sols ensenya música, sinó que *fa música* amb els seus alumnes assumint així les satisfaccions com a riscos de la seua llibertat ensems *que gratifica i es gratifica*³⁵.

³⁴ Mead, Margaret [1970]. *Cultura y compromiso*. Granica. Buenos Aires. Pàgina 35.

³⁵ Díaz, Maravillas - Giráldez, Andrea. [2007]: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Biblioteca de Eufonía. Serie Didáctica de la expresión musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona.

Shinichi Suzuki³⁶

Violinista, educador i filòsof. Ha esta considerat si més no com a un humanista.

Exercí una gran influència en l'educació del seu país i en altres llocs arreu del món on encara es promulga i desenvolupa el seu mètode.

Suzuki basà el seu enfocament en que l'habilitat musical no és un talent innat, sinó una destresa que pot ser desenvolupada i en que qualsevol xiquet a qui s'ensinistre correctament pot arribar a desenvolupar una habilitat musical, de la mateixa manera que tots els xiquets desenvolupen la capacitat de parlar la seua llengua materna. El potencial del xiquet és il·limitat ...

Malgrat la preferència lògica per pensar que l'educació mitjançant tècniques d'estudi pot nodrir el cervell de capacitats especials, la realitat demostra que el que enforteix veritablement el cervell és *l'aprenentatge pràctic i solitari*, és a dir, *l'autosuficiència*. Pot ser, el mètode tinga relació amb l'aprenentatge aleatori [sense tècniques ni doctrines] i amb la genialitat. El cervell analitza per si sol la informació i l'ordena atès que no cal un ordre en la captació d'informació, si no un torrent el més ampli possible.

El *mètode Suzuki* és un sistema pedagògic per a aprendre a tocar un instrument musical qualsevol dirigit, sobretot, vers els instrumentistes de corda i per a pianistes. Hi és recollit a hores d'ara en llibres i enregistraments per a piano, violí, viola, flauta travesera, flauta dolça, violoncel, arpa, guitarra, contrabaix i cant. Malgrat ser un mètode orientat vers els xiquets pot emprar-se també per als adults que desitgen començar a aprendre a tocar un d'aquests instruments.

Tot i que el treball de *Suzuki* quedà interromput per culpa de la II Guerra Mundial, quan aquesta finalitzà *Suzuki* resolgué portar la bellesa de la música a les tristes vides dels xiquets de la seua nació desfeta físicament i moralment a bona part. Començà a ensenyar en una escola menuda en Matsumoto, treballant [en el desenvolupament d'un repertori seqüencial] els continguts musicals i tècnics que quedaren presentats d'una manera lògica. Passats uns pocs anys, els estudiants de *Suzuki* sorprenien per la seua destresa a aquells que els escoltaven tocar.

El *Moviment de l'Educació del Talent* [nom de l'escola de Matsumoto] va créixer a mesura que altres professors anaren a estudiar amb *Suzuki* i començaren a ensenyar arreu del Japó. El

³⁶ **Shinichi Suzuki** [Nagoya/Japó, 17-X-1898 - Matsumoto, 26-I-1998]. Son pare fundà la major fàbrica de violins del món. Fins els 17 anys no s'interessà de debò per la música. A Berlín estudià amb Kart Klinger i coneix -entre altres figures importants del moment- Albert Einstein [violinista aficionat]. A Alemanya residí vora 8 anys. Allí es maridà amb una amiga alemanya [Waltraud]. De tornada al Japó fundà -en companyia dels seus germans- el *Suzuki Quartet* i feu diverses gires de concerts. Professor al Conservatori Imperial de Tòquio [dècada dels anys trenta]. A la II Guerra Mundial, es feu càrrec d'una fàbrica de flotadors d'hydroavions a les muntanyes de Kiso-Fukushima. Al 1946 -tota vegada concloua la guerra i a la ciutat de Matsumoto- creà el Moviment per a l'Educació de Talents basat en el principi de que qualsevol persona té talent musical. Al 1958, un estudiant japonès dugué a la universitat d'Oberlin [Estats Units] una pel·lícula on hi apareixien els estudiants menuts de Suzuki tocant en un concert. Els professors de corda nord-americans quedaren enxisats pels resultats del mètode de Suzuki i començaren a viajar cap al Japó per assistir als seus cursos del violinista i aprendre in situ el mètode. Al 1964, el mateix Suzuki portà un grup dels seus alumnes de gira pels Estats Units, donà a conèixer encara més el seu mètode i entrà en contacte amb l'Associació Americana de Professors de Corda i amb la Conferència Nacional de Educadors de Música. De llavors ençà la tasca de divulgació del seu mètode ha estat imparable arreu del món, fins i tot després de la seua mort quan hi era a sols uns mesos de complir 100 anys d'existència.

programa es va eixamplar quan els professors de diversos instruments s'interessaren per l'enfocament del mètode, desenvolupant-se materials per als instruments d'arc, piano i flauta. Amb el decurs dels anys, milers de xiquets japonesos han rebut entrenament a l'*Institut Suzuki d'Educació del Talent* [a Matsumoto] o en alguna de les seues sucursals en altres ciutats.

Tot seguit de la seua primera estada als Estats Units, el mètode començà a prosperar arreu del món incloent visites de professors occidentals a Matsumoto, gires de concert de grups japonesos i el desenvolupament de centenars de programes *Suzuki* per tots els centres educatius musicals arreu del món, sobretot aquells d'indole privat. La influència de *Suzuki* davant nombrosos instrumentistes de corda ha esta decisiva.³⁷

El *Mètode Suzuki* a hores d'ara:

Suzuki no desenvolupà el seu mètode per a crear músics professionals, sinó per ajudar els xiquets a desenvolupar les seues capacitats com a éssers humans: ... *l'ensenyament de música no és el meu propòsit principal. Desitge formar bons ciutadans, éssers humans nobles. Si un xiquet sent bona música des del dia del seu naixement i aprèn a tocar-la ell mateix, desenvolupa la seua sensibilitat, disciplina i paciència. Assoleix un cor d'allò més bell ...*

Gràcies a la seua vida i obra, *Suzuki* ha inspirat milers de pares i professors en més de 40 països [a Àsia, Europa, Austràlia, Àfrica i Amèrica] a educar els xiquets com a éssers humans benevolents i amorosos mitjançant el mètode de la llengua materna d'Educació Musical. Dintre de l'ambient alentador fomentat pel *Mètode Suzuki*, els xiquets aprenen a *gaudir de la música* i a desenvolupar *confiança; autoestima; autodisciplina; concentració i la determinació necessària per intentar fer coses difícils ...*

No obstant això, no tots els xiquets que no hagen estat educats pel *mètode Suzuki* han de ser considerats com a instrumentistes no massa bons. Hi és demostrat que aquells que aprenen pel seu compte alguna disciplina o art, adquireixen un nivell major de dots i coneixements que, de vegades, poden fregar amb la genialitat. De fet, músics considerats *veritables genis* de temps ençà genis com ara *Mozart, Beethoven, Chopin...*, van aconseguir el seu mestratge aprenent pel seu compte, més que no pels professors que tenien al seu voltant.

Segons estudis recents, les capacitats del cervell augmenten quan la informació que es rep està com a mínim estructurada, és a dir: *fora de qualsevol mètode d'aprenentatge*. D'aqueixa forma, el torrent d'informació no és controlat i és major i variat. Després, durant el son, el cervell ordena i processa la informació de manera que tinga sentit, dins de les possibilitats de la intel·ligència natural de l'individu i l'estructura segons preferències. Així, doncs, les capacitats de l'individu augmenten de forma inusitada i, tanmateix, de manera sobtada.

³⁷ Pau Casals comentà [amb ulls plens de llàgrimes just després d'escoltar tocar xicotets estudiants del *Mètode Suzuki*]:
'... Potser serà aquesta la música que salvarà el món ...'.

Els estructuralismes i modalitats de l'educació condueixen de vegades a la restricció d'informació, a la sobreestructuració innecessària, és a dir: a la limitació de possibilitats d'aprenentatge, element que dificulta l'augment de capacitats.

També, cal afegir, que tots aquests processos *d'ordenació i anàlisi de la informació* es basen en les capacitats innates de l'individu, és per la qual cosa que hi haurà individus a qui els anat d'allò més bé simplement pel seu aprenentatge inicial d'infància i a aquells altres a qui que se'ls ha donat d'allò més malament per la seua infraestimulació inicial.

Trets especials del *Mètode de Suzuki*:

Fa més de 50 anys, *Suzuki* va comprendre les implicacions del fet que els xiquets d'arreu del món apregueren a parlar la seua llengua materna amb facilitat i començà a aplicar els principis bàsics de l'assoliment del llenguatge dintre de l'aprenentatge musical. Llavors, *Suzuki* investigà al voltant dels mecanismes d'assoliment del llenguatge matern i el seu paral·lelisme amb l'estudi de l'instrument. Aprofundí en els motius i condicionaments que permeten als xiquets tanta desinvoltura i es plantejà la qüestió: ... *si aquest sistema funciona d'allò més bé en el llenguatge, per què no s'aplica a altres àmbits com ara la música o les matemàtiques ...?*

Algunes de les característiques especials del mètode *Suzuki* ne són: *les idees sobre la responsabilitat dels pares; donar alè als xiquets de manera afectuosa; determinació necessària per intentar fer coses més difícils i escoltar [saber escoltar]; 'la repetició' com a constant, etc ...*

Altres trets hi serien:

- *Importància del paper dels pares:*

Quan un xiquet aprèn a parlar, els pares actuen eficaçment com a professors. Els pares també tenen un paper important com *professors a la llar* quan el xiquet aprèn a tocar un instrument. Sovint el pare o la mare aprèn inicialment a tocar abans que el xiquet amb la finalitat de que ell o ella entenga allò que s'espera que el xiquet faça. El pare o la mare assisteixen a les lliçons del xiquet i ambdós practiquen diàriament a casa.

- *Començament primerenc:*

Els primers anys són crucials en el desenvolupament dels processos mentals i de coordinació muscular en el xiquet encara menut. Les capacitats auditives dels xiquets estan també en el seu apogeu durant els anys d'assoliment del llenguatge, per la qual cosa és el moment ideal per a *desenvolupar la sensibilitat musical*. Escoltar música ha de ser un

procés que tinga el seu inici des del naixement tot i que l'ensinistrament com a tal pot començar a l'edat de 3 o 4 anys, si bé mai és massa tard per a començar³⁸.

- *L'escolta:*

Els xiquets aprenen a parlar en un ambient ple d'estímuls de llenguatge. Els pares [segons *Suzuki*] poden fer també que la música forme part de l'ambient del xiquet, assistint a concerts i posant els enregistraments del repertori de *Suzuki* o altre tipus de música. Açò permet als xiquets absorbir el llenguatge de la música ensems assimilar els sons de la seua llengua materna. Escoltant repetidament les peces que aprendran, els xiquets es familiaritzen amb elles i les aprenen fàcilment.

- *Repetició:*

Quan els xiquets han après una paraula no la deixen, sinó que continuen emprant-la ensems agreguen noves paraules al seu vocabulari. De la mateixa manera, els estudiants *Suzuki* repeteixen les peces que aprenen, aplicant gradualment les habilitats que han guanyat de noves segons augmenten el seu repertori. La introducció de noves habilitats tècniques i conceptes musicals a les peces conegudes farà que el seu assoliment siga molt més fàcil.

- *Encoratjar:*

A l'igual que el llenguatge, els esforços del xiquet/a per aprendre a tocar un instrument s'han d'elogiar amb paraules d'alè. Cada xiquet aprèn amb el seu pas propi, avançant amb passes menudes per poder dominar cada un d'ells. Açò crea un ambient plaent per al xiquet, el pare i el professor. Tanmateix, s'estableix una atmosfera de *generositat* i *cooperació* pel fet d'animar els xiquets a recolzar els esforços d'altres estudiants.

- *Aprendre amb altres xiquets:*

La música promou interaccions socials. Així, la participació en lliçons de grups i concerts [a més de les seues pròpies lliçons individuals] motiva força els xiquets. Gaudeixen en observar altres xiquets de diversos nivells, tot aspirant arribar fins el nivell dels estudiants més avançats, compartint els seus desafiaments amb els seus companys i adonant-se dels esforços dels estudiants menys avançats que segueixen les seues passes.

- *Repertori gradual:*

Els xiquets no practiquen exercicis per a aprendre a parlar, sinó que aprenen fent ús del llenguatge per a comunicar-se i expressar-se. Amb el *Mètode Suzuki*, els estudiants aprenen conceptes i habilitats musicals en el context de la música, en compte de practicar exercicis

³⁸ Suzuki s'adonà de seguida que els germans menuts dels alumnes que hi assistien a les seues classes -si de cas també hi eren presents a les sessions- acabaven per voler aprendre també. ---N. De l'Autor.

tècnics més aviat avorrits. El repertori per a cada instrument presenta els components necessaris per al desenvolupament tècnic i musical a més de proporcionar una forta motivació atès que els estudiants més joves desitgen tocar la música que escolten tocar els estudiants més avançats.

- *Posposar la lectura:*

Als xiquets no se'ls ensenya a llegir fins que la seua capacitat per parlar ha quedat ben assolida. De la mateixa manera, els estudiants *Suzuki* han d'assolir un nivell de destresa bàsic tocant el seu instrument abans que se'ls ensenye a llegir música. Aquesta seqüència d'instrucció permet al professor i a l'estudiant centrar-se en desenvolupar: *bona postura; so d'allò més bonic; correcta afinació, i fraseig musical coherent.*

Analogia del mètode Suzuki amb l'aprenentatge de la parla:

- Mètode de llengua materna. El nadó sols escolta els sons
- Comença a produir els primers sons. Comença a imitar
- El seu entorn familiar li para esment i l'encoratja de manera contínua
- Perfecciona la seua imitació
- La seua família ho corregeix repetint les paraules
- Primer forma paraules, després oracions
- Quan posseeix un ampli vocabulari s'inicia en la lectoescritura

El mètode *Suzuki* hi és orientat vers l'ensenyament individualitzat d'instrumentistes per tal de desenvolupar ensems el llenguatge musical i, tot seguit, procedir al seu anàlisi. Un dels principis de més relleu pel que fa als inicis seqüencials del mètode *Suzuki* és la importància de l'escolta prèvia:

- *L'alumne ha de conèixer de manera auditiva allò que tot seguit tocarà*
- *Per tal de dur-lo a terme és imprescindible assistir d'oient a les classes dels companys intèrprets*
- *Altres recurs important emprat al mètode Suzuki és l'aprenentatge de passatges tècnico-musicals mitjançant imitació visomotora*

Cada xiquet rep una classe individual a la setmana i, a cada dos setmanes, congrega els alumnes en grups per fer música de manera col·lectiva: *recolza el desenvolupament tècnic i el desenvolupament auditiu i també el socialitzant.*

Desenvolupat de manera especial vers el violí [en primer lloc] i per al piano, *Suzuki* pensà que l'estudi d'aquell havia de començar als 3 o 4 anys perquè és una bona forma d'educar l'oïda. Basat també en l'assoliment del *Llenguatge Musical*, ha de realitzar-se de la mateixa manera i ensems que el llenguatge verbal creant un ambient d'aprenentatge d'allò més adient i estimulant.

L'aprenentatge ha de ser precoç i també d'espontani per la qual cosa ha de crear-se una sistematització en el treball diari i la implicació i participació directa dels pares al llarg del procés educatiu.

Murray Schafer³⁹

Músic, compositor, escriptor, assagista i pedagog. Considerat un dels compositors més destacats del Canadà així com una de les figures més interessants de l'avantguarda musical internacional. *Schafer* vindria a ser el pedagog arquetip del segle XX tot i ser considerat com un iconoclasta dels pedagogs tradicionals de la primera meitat del segle XX.

A la fi de la dècada dels cinquanta publicà el llibre *British Composers in interview*, una mena de recull de les entrevistes realitzades a compositors anglesos de quan ell era estudiant a Europa.

De nou a Canadà, *Schafer* es encarregat de muntar audicions d'obres de compositors nord-americans i europeus contemporanis poc coneguts pel gran públic [*The Centuries Concerts*] ensems comença a treballar [des del 1965 i ja a la seua càtedra de la *Simon Fraser University*] al voltant d'un enfocament renovador de l'*Educació Musical* tot partint d'un material propi que veuria la llum mitjançant la col·lecció de llibres iniciada al 1965 amb la publicació de *El compositor a l'aula*, com a corol·lari d'una experiència pilot desenvolupada a l'estiu del 1964 a la *North York Summer Music School* amb estudiants de cant i instrumentistes diversos:

Dels llibres d'*Schafer* cal destacar:

- *El compositor a l'aula* [1965]: Presenta la música com a matèria de creació i no de mera recreació
- *Neteja d'orelles* [1967]: Al voltant de la sensibilitat auditiva
- *El nou paisatge sonor* [1969]: Indueix a escoltar l'univers dels sons [de bonics i de lletjos] que ens envolta
- *Quan les paraules canten* [1970]: Al voltant de les veus humanes cantant, recitant, taral·larejant, entonant
- *El rinoceront a l'aula* [1975]: Reflexió al voltant de la seua activitat pedagògica basada en l'experimentació i la recerca de la creativitat

Una de les preocupacions fonamentals d'*Schafer* al llarg de la dècada dels anys setanta fou la creació i desenvolupament del *World Soundscape Project* [Projecte de Paisatge Sonor Mundial] el qual esdevindria en un conjunt d'estudis sobre el mitjà sonor i la seua relació amb l'home.

El projecte en sí és una revisió de la legislació al voltant dels sorolls així com també l'estudi de diversos models de disseny acústic controlat i gira al voltant de la contaminació sonora i la influència del paisatge sonor en la creació musical. També afegeix una visió de l'evolució des de la

³⁹ **Raymond Murray Schafer** [Sarnia/Ontario, 18-VII-1933]. Estudià a l'Escola Real de Música [Londres] i al Conservatori Real de Música de Toronto. Del 1965 endavant, professor a la Simon Fraser University on fundà el New Soundscape Project [Projecte del nou paisatge sonor] on començà els seus treballs al voltant de l'ecologia acústica [ciència que estudia la relació dels éssers vius amb els sons del seu entorn]. Al seu llibre *Tuning in the World* [1977] aborda la problemàtica sonora a sobre la qual hi és basat el seu projecte sonor *World Soundscape Project*.

prehistòria tot plantejant conceptes com ara *l'imperialisme sonor* i la seua influència en les estructures socials.

Schafer propugna que l'home esdevinga en protagonista conscient de l'ambient sonor en el qual viu i que, a més, a més, siga capaç de rebutjar els sons que l'alienen tot dissenyant de manera progressiva un ambient sonor digne d'ell i també de la natura amb la qual la seua música cerca una major correspondència. El seu compromís està en intentar canviar l'actitud de les persones pel que fa a la seua relació i responsabilitat amb la natura.

Tanmateix, *Schafer* sent la necessitat de dotar l'ensenyament: *d'un carés pràctic, actiu, creador i dinàmic a més d'afegir una major consciència als processos mentals de l'aprenentatge i d'establir seqüències coherents des del punt de vista psicològic*

Mentre la Pedagogia Musical de meitat dels seixanta hi era debatent-se entre la confusió metodològica i la incoherència de nombroses dicotomies musical com ara *música escolar/música viva; música vella/música nova; música vella/música nova*, etc ..., *Murray-Schafer* proposa:

- *Restablir la unitat musical*
- *Recuperar la música*
- *Apropar el món dels sons vers les joves generacions*

Per tal d'aconseguir-ho, *Schafer* planteja una revisió de les idees preestablertes fins aleshores [conceptes tradicionals al voltant de la música i la creació musical], però no una revisió privilegiada des de l'esguard docent del professor, sinó una revisió conjunta professor/alumnes experimentant de manera lliure amb els sons tot seguit de promoure una major sensibilització i consciència davant l'entorn acústic. A la seua tasca musical i pedagògica es percep la figura d'un home immers en la realitat del seu temps.

Un dels docents assistens a les seues sessions pedagògiques hi éra el pedagog anglès *John Paynter*, qui feu la següent descripció del músic canadenc: '*... aquelles classes d'Schafer no sols feien esment a la música escolar [presa com una àrea educativa convencional] sinó que abastava nombrosos problemes actuals que concerneixen el so i també a la societat, a la nostra sensibilitat i consciència, problemes que, a hores d'ara, haurien de preocupar tots els mestres ...*⁴⁰'.

Tot i que els seus llibres pedagògics són [a la seua major part] transcripcions directes de les seues experiències personals amb grups de xiquets i joves, *mai tracta d'explicar com es fan les coses*: el lector ha de fer un recorregut pel procés viu de l'ensenyament/aprenentatge de la música arribant a captar la vibració i l'entusiasme que cadascun dels nous descobriments produeix tant en el mestre com en els seus alumnes.

Les seues *línies pedagògiques* hi serien:

- *Mestre i alumne es dediquen junts a revisar i replantejar les idees i els conceptes tradicionals al voltant de la música [del llibre 'El compositor a l'aula']*

⁴⁰ Paynter, J. [1972]. *Hear and now*. Universal Edition. Londres.

- *Experimentar lliurement amb els sons després de promoure una major sensibilització i consciència davant l'entorn acústic [‘Neteja d'orelles’ i ‘El nou paisatge sonor’]*
- *Restituir la fluïdesa de comunicació entre la música i la resta d'arts i descobrir la riquesa increïble del llenguatge parlat [del llibre ‘Quan les paraules parlen’]*
- *Escoltar, amb cura i atenció sensibilitzada, l'obra i la paraula dels compositors més destacats de l'actualitat [del llibre ‘El rinoceront a l'aula’].*

El seu ideal d'ensenyament el divideix en 4 trets diferencials:

1. **Descobriment:** *Descobriment de les potencialitats creatives dels alumnes [malgrat treballar amb alumnes que res tenien d'excepcionals i afirmar que mai trobà un xiquet incapaç de realitzar una peça musical original]*
2. **Valorització:** *El descobriment i valorització de l'entorn o paisatge sonor: ‘... escoltar-lo tan intensament com escoltaríem una simfonia de Mozart ...’ ‘... no voldria confinar l'hàbit de l'audició a l'estudi de música i als concerts. L'oïda d'una persona veritablement sensible està sempre oberta. No hi ha parpelles per a les orelles ...’.*
3. **Recerca:** *La recerca d'un terreny comú on totes les arts pugueren reintegrar-se desenvolupar-se de manera harmoniosa: ‘... per al xiquet de 5 anys, la vida és art i l'art és vida. Guaita com juguen i tracte de delimitar les seues activitats segons les categories de les formes artístiques conegudes. És impossible ...’*
4. **Afegiment:** *L'afegiment de les filosofies orientals per a la formació i sensibilització dels músics occidentals: ‘... començar a tractar els sons com si foren objectes valuosos. Al cap i a la fi, no hi ha dos sons iguals ...’.*

Murray Schafer afegí als seus postulats pedagògics un decàleg dirigit als docents:

1. El primer pas pràctic en qualsevol reforma educativa és donar-lo
2. En educació, els fracassos són més importants que no els èxits. No hi ha res tan depriment com una història d'èxit
3. Ensenya al caire del precipici
4. Ja no hi ha de mestres; sols una comunitat d'aprenents
5. No desenvolupa una *Filosofia de l'Educació* per a la resta. Desenvolupa una per vosté mateix. Potser alguns desitjaran compartir-la amb vosté
6. Per al xiquet de 5 anys, l'art és vida i la vida és art. Per al de 6 anys, la vida és vida i l'art és art. Els primers anys d'escola són una fita en la història del xiquet: un trauma.

7. L'antiga màxima: *'El mestre té informació, l'alumne té el cap buit'*. L'objectiu del mestre: *introduir informació al cap buit de l'alumne*. Observacions: *al començament, el mestre és un imbècil, a la fi, l'alumne és un imbècil*.
8. Una classe hauria de ser una hora de mil descobriments. Per tal que això succeisca, mestre i alumne haurien, abans que res, de descobrir-se de manera recíproca
9. Per què serà que els únics que mai demanen examen d'ingrés als seus propis cursos són els mestres?
10. Ensenye sempre de manera provisional. Només Déu pot estar segur

Per tal de treballar aspectes concrets dintre de la *Didàctica de l'Expressió Musical* caldria fer esment a l'apartat de l'entorn sonor atesa la seua importància als voltants quotidians dels xiquets. Les diverses propostes i estudis realitzats per *Schafer* sobre l'entorn sonor ens obrin nous camins vers el seu ensenyament i aprenentatge als centres d'ensenyament de casa nostra tot i que la metodologia emprada per l'autor, malgrat no ser encara obsoleta, ha esdevingut en altres mecanismes més efectius a nivel pedagògic i de treball d'aula.

--L'entorn sonor segons *Schafer* - *'El rinoceronte en el aula'*.⁴¹

No podem obligar a romandre l'àmbit de l'audició a l'estudi de la música i les sales de concerts. Cal pensar que les orelles d'una persona veritablement sensible sempre hi són oberts [recordant un dels seus ideals d'ensenyament dirigits vers els docents: *no hi ha parpelles per a les orelles*].

Com que l'acústica mediambiental hi és carregada de fonts emissores i diverses [sobretot a les ciutats], l'entorn dels nostres alumnes és ric en esclats i sorolls que esdevindran en familiars a mesura que passen els anys i els xiquets es convertisquen en adults. Les ciutats de la Comunitat Valenciana passen per ser unes de les més sorolloses arreu l'Estat i a Europa atès el tarannà, entre altres motius, dels seus habitants [*despreocupat i festiu*, segons el tòpic gastat].

Els nostres alumnes ne són de cridaners [a l'aula, al carrer i a casa seua] la qual cosa dificulta força l'efecte d'introspecció, de concentració adients per fer una recerca auditiva fent servir les nostres orelles malacostumades gairebé des del naixement, tot i que és impossible generalitzar o fer elucubracions al voltant de la memòria auditiva o la capacitat de captació de cadascun dels nostres alumnes.

Un dels exercicis desenvolupats per *Schafer* per cridar l'atenció dels seus alumens és el següent:

- *Schafer* bat palmellades i demana els seus alumnes:
 - Quin fou el darrer so escoltat abans de les meues palmellades?*
 - Quin fou el primer so que escoltaren després de batre les meues palmellades?*
 - Quin fou el so més agut escoltat als darrers deu minuts?*

⁴¹ *Schafer, R. Murray [1975]. El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.

-Quin d'ells era el més fort? ... etc.

- De vegades, *Schafer* planteja als seus alumnes qüestions com ara:
 - Quants avions has escoltat avui?
 - Quin és el so més interessant escoltat aquest matí?
 - Qui té la veu parlada més bonica a la seua família? I a la classe? ...

Així, *Schafer* referma que l'entorn sonor de qualsevol societat és una font d'allò més important. La multiplicació descontrolada de les màquines [i la tecnologia en general] han donat com a resultat un paisatge sonor mundial en constant augment i que ha generat l'anomenada *pol·lució sonora*. Es tracta d'un dels grans problemes de l'evolució humana [un del preus a pagar per la civilització, caldria dir] i un dels nombrosos reptes a assolir a hores d'ara.

Segons *Schafer*, com que els éssers humans som els principals creadors d'aquesta *composició sonora*, també tenim a les nostres mans ... *el poder de fer-la més o menys bonica* ...

A més d'introduir el concepte '*paisatge sonor*', al 1969 inventà el terme '*esquizofonia*' [separació de un so de la seua font o malaltia causada por esta divisió]⁴².

- '*... hem dividit el so del generador de so. Els sons han estat arrencats de les seues fonts naturals i se'ls lliurà una existència independent i amplificada ...*'.
- '*... el so vocal, per exemple, ja no hi és lligat a un forat a la cara, sinó que a hores d'ara és lliure d'aparèixer a qualsevol part del paisatge sonor ...*'

---L'*Educació Musical* segons *Schafer*.

Pel que fa a l'*Educació Musical*, *Schafer* es qüestiona des del començament: *Per què ensenyar música?* Tal vegada siga la gran pregunta que tots nosaltres [com a docents i com a músics] ens hem fet alguna vegada: '*...el primer pas pràctic en qualsevol reforma educativa és donar-lo ...*'.

No fou fàcil [ni tampoc ràpida] el fet que *la música* tinguera un lloc dintre del context dels sistemes educatius sorgits al segle XX. Una mena de *complex de culpabilitat* cultural fa que molta gent intente expulsar *la música* del seu currículum educatiu sense entendre ben bé per què *la música* ha de ser entre les matèries més importants de l'ensenyament.

Al llarg de la història s'han anteposat arguments diversos per tal de justificar *la música* sota una base moral. *Martí Luter*, *Milton* i *Burton* van defendre-la basant-se en la idea de que *la música* forma homes bons i gentils. La música pot ajudar a promoure moltes coses. La *sociabilitat és una d'elles* i quin millor indret per practicar-la que *l'escola* [reflex del polsament de qualsevol societat].

⁴² Steven Feld anomenà *esquizmogénesis* [parafraçant Gregory Bateson] al fet de 'recombinar i recontextualitzar els sons tota vegada separats de les seues fonts'.

Schopenhauer i *Lange*⁴³, pensen que la música és una expressió idealitzada de les energies de la vida i també de l'univers i, sens dubte, que aquesta idea pot concretar-se de la manera més atractiva i convincent tal i com ja feu *Dalcroze* a les seues idees centrals [entre altres tants].

La música existeix de manera que podem sentir el ressó de l'univers vibrant a través nostre. No té sentit justificar la música a sobre altres bases que no siguen la seua importància per a: *l'estimulació; la coordinació intel·lectual; la coordinació muscular i la coordinació nerviosa.*

Si la pregunta que sovint tots els docents ens fem s'eixamplara cap a *Què és allò que hauria d'ensenyar-se?*, llavors ens trobaríem amb dues obligacions:

1. Continuar eixamplant el repertori [amb carés estrictament popular o clàssic]. Els nostres alumnes no sols han de mirar cap a darrere per retrobar-se musicalment ells mateix, sinó que han d'aconseguir crear la seua música seguint les inclinacions que ells vegem d'allò més adients
2. La segona obligació ens correspondria a nosaltres doncs just ahí seria on entrariem els educadors per saber *com* i *quant* hem d'interferir a la seua tasca creativa

Segons el parer d'un alumne d'*Schafer* de meitat dels anys setanta, la història de la música esdevindria reflectida en un quadre significatiu on hi són molt presents les àrees musicals que l'alumne coneixia.

La resta d'apartats musicals freguen la foscor més absoluta:

Música de les cavernes
Música d'esperits

Música nativa	Música exòtica
<ul style="list-style-type: none"> • Cançons Folk. • Himnes Espirituals: <i>Espirituals.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Música Clàssica: <i>Computadors i orquestra.</i> • Música Marcial: <i>Gran banda</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Rhythm and Blues: <i>Jazz.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Soul: <i>Espiritual</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Popular/Broadway: <i>Vocal, Rock i Swing.</i> 	

⁴³ Langer, Sussanne Knauth Katherina [1953]. *A theory of Art.*

---Qui hauria d'ensenyar música?:

Cal començar per aclarir la positura d'*Schafer* pel que fa a les persones que han d'ensenyar música. El pedagog canadenc rebutja la idea preconcebuda del mestre com una mena d'heroi renaixentista eficient en 'quinze matèries pedagògiques'. Sota el nom *mestre de música qualificat* cal esmentar no sols a aquell que assistí a una universitat o conservatori per tal de formar-se en la matèria, sinó també el músic professional que amb la seua capacitat s'ha guanyat un lloc i una reputació en una professió molt competitiva. L'*Educació Musical*, segons *Schafer*, és una cosa que *ha de ser empresa per músics*, si fos possible: *els millors que es puguen aconseguir*.

Al voltant del tema, *Jacques Dalcroze* escrigué el següent: '*...sota un sistema social ideal, cadascun de nosaltres es prendrà com a dure lliurar el seu art i aprendre lliurement d'ell; tot músic vertader, artista o compositor, dedicarà una hora diària a l'ensenyament en benefici de la comunitat. Aleshores, i no abans, serà resolt el problema ...*'. *Dalcroze* ja hi era molt avançat a la seua època quan [al voltant de 1900] desenvolupà la seua *eurítmica* mitjançant la qual l'ensinistrament en l'art temporal de la música es convertí en *sinergia amb l'activitat del moviment del cos arreu l'espai*.

Al llarg del segle XX, les arts han demostrat una forta susceptibilitat vers la seua fusió i la interacció. És a dir: benvingut siga el dia que les arts siguen tretes dels compartiments on foren ubicades de temps ençà per tal de donar inici a aqueixa interacció que, amb seguretat, resultarà emocionant i profitosa. *Schafer* manté que per tal d'avançar en una nova direcció als estudis de música caldria tornar a les formes més elementals de l'art [*formes matrius*], una idea semblant a *l'estudi del punt i el planol* desenvolupat per *Kandinsky*⁴⁴.

Davant una de les proves realitzades per *Schafer* a vora dos-cents alumnes universitaris de cicles bàsics [Toronto, 1966] la resposta fou decepcionant per al pedagog atès que gairebé no es mencionava la paraula 'so'. La prova consistia en fer associacions de paraules escrivint la primera cosa que se'ls ocorria tot partint de la més important per a *Schafer*: '*Música*'. El resultat fou:

- 45 estudiants escrigueren *notes*
- 25 estudiants escrigueren *sons*
- 23 estudiants escrigueren *nom d'instrument que no era 'piano'*.
- 16 estudiants escrigueren *piano*
- 12 estudiants escrigueren *compositor* o donaren el nom d'un compositor.
- 11 estudiants escrigueren *mestra o senyoreta*
- 9 estudiants escrigueren *melodia*
- 8 estudiants escrigueren *pentagrama*

⁴⁴ Kandinskij, Vasíli Vasílievič Kandínskij [Moscu, 4 de desembre de 1866 - Neuilly-sur-Seine, 13 de desembre de 1944]. Fou un pintor rus, precursor de l'abstracció en pintura i teòric de l'art. Cal considerar-lo com a precursor de l'anomenada abstracció lírica i del expressionisme plàstic.

- 7 estudiants feren esment de *discs o pop stars*
- 6 estudiants escrivieren *paper pautat*
- 6 estudiants escrivieren *escola*
- La resta escrigué diverses associacions, des d'*amor i pau* fins *avorriment*

Davant d'aquests resultats, *Murray Schafer* fou conscient d'una mena de fracàs educatiu generalitzat atès que segons el seu parer: '*... la música és una cosa que sona. Si no sona, no és música ...*'

---La notació en *Schafer*.

Schafer es resisteix a ensenyar la lectura musical en les primeres etapes educatives atès que la lectura incita massa fàcilment vers el paper i les pissarres. Es pregunta també quan de temps es malbarata en l'*Educació Musical* convencional realitzant *exercicis silenciosos* [aquells dedicats a dibuixar correctament les claus o fent cal·ligrafia] assolint així els alumnes un '*coneixement silencios*' de les coses que no estrictament sonor, musical.

La notació musical estàndard és un codi força complex i per tal d'arribar a dominar-lo escauen anys d'ensinistrament i aprenentatge. Mentrestant s'arriba a assolir el seu domini es crea un *lapsus càlam*⁴⁵ a sobre el paper i apareix la inseguretat a l'hora d'escriure música. Tota vegada coneguda la notació tornem a la música en estat original, és a dir: *a la música com a so*.

Per a *Schafer*, la *notació musical* consta de 2 elements: *el gràfic i el simbòlic*

La història de la música occidental assenyala que al començament hi era l'element gràfic el que dominava. Les dimensions temps i alçària se graficaven a sobre els eixos vertical i horitzontal de la pàgina i les marques diacrítiques greges: / ; \ ; ^ . Van ser emprades per indicar el moviment: cap amunt [/]; cap avall [\]; cap amunt i cap avall [^].

Més endavant les convencions simbòliques esdevingueren més pronunciades: *ús de claus; notes blanques i negres; alteracions; armadures i dinàmiques*.

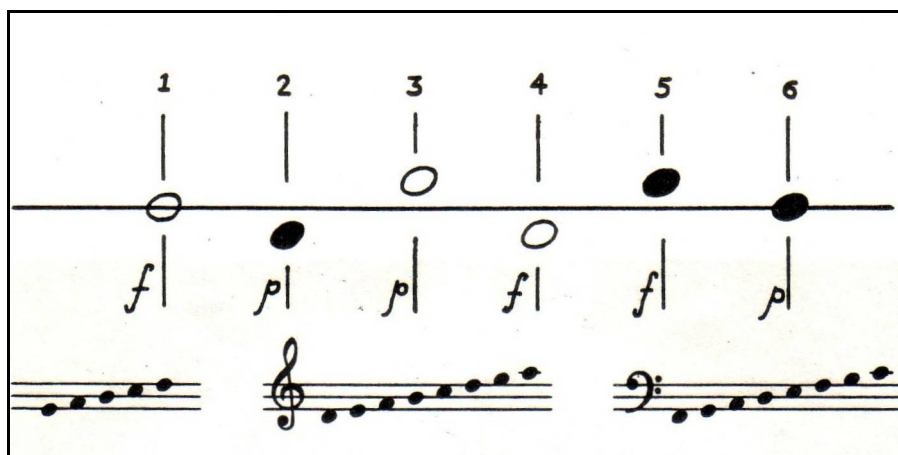
Entre els primers signes emprats a Grècia i els posteriors no existeix cap analogia tot i que ambdós sistemes van ser acceptats al seu moment [per convenció] com els més adients per suggerir certes *maniobres musicals*. Com a exemple d'efectivitat caldria esmentar el sistema de notació inventat per *George Self*⁴⁶ qui tot fent servir pocs elements dels signes bàsics de la teoria tradicional ens lliurà un sistema que ens permet una expressió relativament lliure de les idees, sense violar la teoria tradicional.

El *mètode Self* pot ensenyar-se als alumnes de Primer Nivell d'*Educació Primària* [6 anys] en poc més de 15 minuts, de manera que tot seguit qualsevol xiquet a l'aula pot escriure i executar

⁴⁵ *Lapsus càlimi* : errada a l'escriure.

⁴⁶ Self, George [1967]. *New Sounds in Class*. Universal Edition, London. Citat a *El rinoceronte en el aula* [Schafer, R. Murray.1975]. *Op. Cit.*

una peça per ell/ella inventada. Al seu sistema es troben tots els potencials per a qualsevol tipus d'expressió musical.



Els seus rudiments són els següents:

- Una línia permet 3 classes d'alçàries: *aguda*, *mitjana* o *greu*, segons s'indique / *dalt*, a *sobre* o *sota* la línia
- Hi ha dos tipus de notes: *negres* [notes curtes] i *blanques* [notes llargues].
- Dues diferenciacions dinàmiques: *forte* i *piano*
- Barres a sota de les notes per assenyalar les indicacions del director

Un desenvolupament a posteriori del sistema seria d'allò més viable.

- Afegint una línia més obtenim 5 zones d'alçàries resultant un sistema pentatònic i amb dues línies més podem obtenir un sistema modal de 7 notes
- Afegint dues línies addicionals i dos claus en diverses posicions tindriem llavors els modes començant per FA, Re i La [en clau de Sol] i LA, Fa i Do [en clau de Fa]

Schafer recomana als docents la tasca d'inventar nous sistemes de notació que sense apartar-se del sistema convencional] puguin ser dominades pels alumnes de manera ràpida per a que els exercicis de cal·ligrafia musical no tornen mai a desplaçar la satisfacció de la *creació musical viva*.

Exemple de la metodologia feta servir per *Schafer* anys abans del segle XXI ens demostra que poca cosa ha canviat al món de la *Pedagogia Musical* que no l'acumulació d'informació gràcies als mitjans més moderns [ex: *Internet* i la seua revolució mediàtica i transmissora].

Una ressenya del currículum emprat pel pedagog canadenc [podria ubicar-se a la fi dels nostres estudis d'ESO] ens donarà una idea del seu ideari i de la progressió que demana als seus alumnes. *Currículum* [dividit en 4 anys] per a l'*Assignatura de Música*, segons *R. Murray Schafer* cap a la meitat dels anys setanta i on demana fer *exercicis diaris inicials*: Practica de cant gregorià [*pla*]; Contemplació i Eurítmia [*regularitat als polsaments*].

1r any

• Percepció i sensibilització	[so, visió, gust, olfacte, tacte, moviment, gest, psique i soma]
• Neteja d'orelles	[aprenent a escoltar]
• Creativitat	[exploració lliure per a descobrir repertoris de sons]
• Acústica I	[acústica bàsica]
• Història i Teoria I	[bàsica]
• Cultura vocal II	[experimentació amb la veu en poesia, cant, al·locució, etc.]
• Instrument	[a escollir]

2n any

• Educació Auditiva I	[percepció d'estructures]
• Creativitat	[creativitat controlada, treball amb formes preestablertes]
• Psicoacústica	
• Polució sonora	
• Estudi dels Mitjans I	[grups de treball intermedis, eüritmia, dansa, etc.]
• Història i Teoria II	
• Cultura Vocal II	[cant coral]
• Instrument	[a escollir]

3r any

• Educació Auditiva II	[estudi del paisatge sonor mundial]
• Creativitat	[composició lliure dintre del control]
• Electroacústica	
• Música electrònica i computeritzada	

• Estudi dels Mitjans II	[cinema i televisió]
• Història i Teoria III	[exploració d'una cultura musical exòtica]
• Cultura Vocal III	[composició amb la veu, poesia, programes radiofònics, etc.]
• Instrument	[a escollir]

4t any

- Dos projectes:
 1. Personal *Creatiu i erudit*
 2. Social *Investigació en grup o individual d'una situació socioacústica [per exemple, un treball al voltant del Projecte Paisatge Sonor Mundial]*

El nombre i la varietat d'assignatures ens dona una idea aproximada de l'ideari curricular d'*Schafer* davant els reptes pedagògics i metodològics que presentava el segle XX camí de les seues acaballes. Cal considerar *R. Murray Schafer* [a l'igual que la majoria de pedagogs sorgits al llarg del segle XX] com una ment preclara i avançada al seu temps i sempre oberta vers nous compromisos socials i educatius, és a dir: dues premisses humanes més aviat inseparables.

--Soroll, silenci, so, timbre, melodia i ritme, segons *Schafer*.

Per tal de comprendre el *com*, el *per què* i el *per a què* del currículum d'*Schafer* [abans desglosat] caldria resoldre el pensament del pedagog al voltant de paràmetres fonamentals per a l'enteniment i la transmissió de coneixements musicals vers els nostres alumnes com ara: *el soroll; el silenci; el so; el timbre; la melodia i el ritme*⁴⁷.

Soroll

- Senyal sonora indeaseable. El soroll destrueix les coses que volem escoltar
- És el cruixit del paper de cel·lofana quan hi som escoltant Beethoven
- La dissonància [per a un músic] no és soroll
- La *dissonància* més antiga en la història de la música fou la 3a major DO - MI
La *consonància* més recent en la història de la música fou la 3a major DO - MI

⁴⁷ Schafer, R. Murray [1969]. *Limpieza de oirdos*. Ricordi. Buenos Aires.

Silenci

- El silenci [l'absència de so] és negre
- És un continent on s'insereix un esdeveniment musical
- El silenci esdevé valuós quan el perdem degut a l'acció d'exhibicionisme sonor: *sorolls industrials, cotxes, reproductors musicals descontrolats, etc*
- El silenci és la resultant del rebuig de la personalitat humana
- No hi ha en la música res més sublim o aclaparant que el silenci

So

- El so talla el silenci [la mort] amb la seua vida vibrant
- Un *Ictus* seria allò més semblant al moment de l'impacte sonor
- L'accent del *Ictus* separa el silenci de l'articulació
- Més enllà del moment del *Ictus*, el so es perllonga en una línia horitzontal d'alçària [freqüència] constant
- Un sol so és bidimensional

Timbre

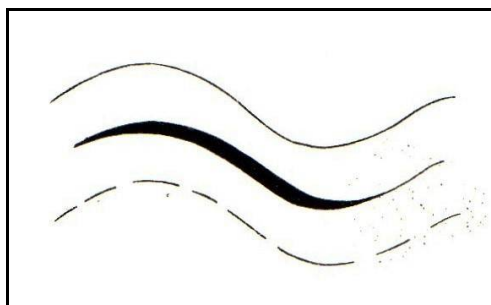
- El timbre en música és colorit tonal i estructura dels harmònics
- És el tret característic d'un so que distingeix un instrument d'altre instrument donades una mateixa freqüència i intensitat
- Com que el so hi és avorrit del seu paper, el timbre li dona el color de l'individualisme
- Cada so parlat té un timbre diferent, per la qual cosa el canvi tímbric és constant i ràpid
- Quan parlem, el timbre pot canviar el so d'una paraula i, fins i tot, el seu significat [ex: *sir; ser; sur; sor, etc.*]

Melodia

- Una melodia és traure un so de passeig [parafraçant *Paul Klee*]
- Per obtenir-la cal moure el so cap a alçàries diverses [freqüències]
- Una melodia pot ser qualsevol combinació de sons
- Com que la parla fa servir el so de manera continuada i lliscada, anomenem *inflexió* a la melodia de la parla
- Algunes melodies són lliures i altres estan organitzades de manera rígida, la qual cosa no fa que siguin més menys boniques

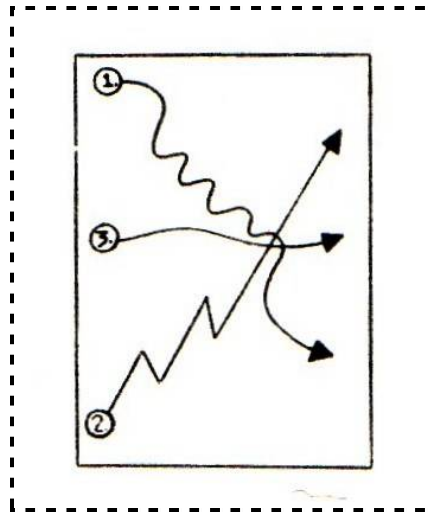
Intensitat, timbre i silenci poden enriquir una mateixa línia melòdica de la següent manera reflectida al gràfic:

1. Una melodia movent-se en llibertat: [línia de dalt]
2. La mateixa melodia, enriquida per la *intensitat*: [línia grossa del mig]
3. La mateixa melodia, trencada pel *silenci*: [línia intermitent de més avall]



Un altre exemple de plasmació visual del recorregut de 3 melodies distintes serveix *Schafer* per adjectivar el comportament de cadascuna d'elles tot atorgant-li virtuts que els donaran raó de ser davant els alumnes per tal de fer un altre repàs del significat melòdic general. Així, els tres recorreguts melòdics del següent exemple amb el seu número corresponent:

1. Una melodia que cau des de l'estat de gràcia: [de dalt a baix]
2. Una melodia amb esperit intrèpid, ambiciós: [de baix cap amunt]
3. Una melodia flegmàtica, circumspecta, una melodia acomodaticia, funcional, una *música de fons* [melodies ambientals de grans magatzems o aeroports, etc.- es el de no interferir o molestar l'oient]: [no puja ni baixa: pel mig]



Edwin E. Gordon⁴⁸

Contrabaixista i pedagog. La Teoria de l'Aprenentatge Musical [*Music Learning Theory-MLT*], desenvolupada per *Edwin E. Gordon* al llarg de quasi cinquanta anys d'investigacions i observacions a diverses universitats descriu *les modalitats d'aprenentatge musical del xiquet a partir de l'edat neonatal*. Gordon es basa en el principi segons el qual *la música pot ser apresada mitjançant processos anàlegs als de l'aprenentatge de la parla*.

La base teòrica dels estudis de *Gordon* hi és bastida a sobre *les Aptituds Musicals i la Capacitat Auditiva*. Paral·lelament a ambdós estudis que constitueixen la base teòrica de la *Music Learning Theory [MLT]*, *Gordon* anà desenvolupant una metodologia amb la qual du a terme els seus principis aportant nombroses i substancials novetats al camp de l'*Educació Musical*.

Així, doncs, *l'objectiu fonamental* de la *MLT* serà aquell que afavorisca el desenvolupament de les aptituds musicals de cada xiquet/a segons: *les seues potencialitats; les seues modalitats i els seus propis temps*.

La *competència fonamental* de la *MLT* es basarà en *l'audició* a la qual *Gordon* defineix com *la capacitat de percebre i comprendre, en la pròpia ment, música no present físicament en l'ambient*.

La *capacitat d'audició* [vertader pensament musical, segons *Gordon*] és indispensable per a comprendre la sintaxi musical, ja siga en: *la producció de música; per a desenvolupar una bona lectura musical i/o per a improvisar musicalment*.

La *MLT* distingiria al seu *objectiu fonamental* la següent separació:

• No desenvolupar	• Sí condicionar.
-Un xiquet musicalment genial	-Les persones per tal de comprendre la sintàxi musical
-La creació de músics professionals musicalment genials	-Les persones per tal d'expressar-se musicalment amb la veu o amb un instrument qualsevol

⁴⁸ **Edwin E. Gordon** [Stanford/Connecticut, 1927]. Es graduà com a contrabaixista a la *Eatsman School of Music*. De jove, fou contrabaixista a l'orquestra del bateria de *Swing* Gene Krupa. Doctor en música per la Iowa University [1958], treballà com a professor a la mateixa universitat on dirigí el departament *Studies in the Psychology of Music*. Professor d'Investigació Musical [de 1979 fins 1997] a la *Carl E. Seashore* [Temple University/Philadelphia] i -deprés a l'*State University* de Nova York i la *South Carolina University*. *Gordon* és editor d'*Studies in the Psychology of Music* [Experimental Research in Music Education] i des del 2000, professor de música a la *Michigan State University*. El seu llibre més important pel que fa a la vessant pedagògica és *Learning Sequences and Patterns in Music* [1976] a més de *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* [tal vegada el més complet de tots, al 1997]; *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* i *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory* tots ells relatius al seu mètode d'aprenentatge: la *Music Learning Theory*.

És a dir: *l'objectiu fonamental* [tant sí com no] seria *allò contrari a la genialitat* posant tothom al mateix nivell comprensiu. Per a Gordon, la *capacitat auditiva* es desenvolupa a partir de l'edat prenatal en contacte amb un ambient ric d'experiències musicals de qualitat.

Durant els primers anys de vida, allò que s'ha indicat per a afavorir el desenvolupament de l'audició és anomenat per Gordon com *Guia Informal*, la qual defineix de la següent manera:

- L'adult, musicalment competent, guia informalment el xiquet en l'aprenentatge musical mitjançant *l'exemple directe, el joc i el moviment*
- El concepte *Guia Informal* és anàleg al concepte *montessoriana de guia indirecta*⁴⁹
- Així com al concepte *vigotskià de zona de desenvolupament pròxim*⁵⁰

L'adult es comunica amb el xiquet mitjançant:

- Cants melòdics i rítmics sense paraules
- *Patterns* [models] *rítmics i melòdics*
- Escoltant les respostes musicals espontànies del xiquet
- Reflectint i contextualitzant aqueixes respostes en la sintaxi musical coneguda

D'aqueixa manera, el *moviment lliure, perceptiu i heurístic* del xiquet és afavorit i reflectit fent servir l'exemple directe del docent.

Recents descobriments al camp de les neurociències a propòsit de les *neurones espill* [Rizzolatti, 1995]⁵¹ confirmen la intuïció de Gordon a propòsit de la validesa de *posar primer en moviment les competències musicals sense ensenyar-les de manera explícita*.

Pel que fa a l'aprenentatge musical des de la seua *Music Learning Theory*⁵², el contrabaixista qüestiona: '*... Com s'aprèn?*', i respon: '*... Quan s'aprèn música ...*'

Gordon tracta l'ensenyament de l'audició partint de l'habilitat de *pensar la música de manera comprensiva*:

- '*... L'audició té lloc quan s'escolta i se sent la música mitjançant el record o la creativitat [el so no hi és present de manera física] tret de quan hom hi és escoltant, mentrestant també percep la música de manera auditiva que hi és executada per altres o per un mateix ...*'

Així, doncs, el *propòsit principal* de la MLT seria el de poder desenvolupar l'audició tonal i rítmica dels estudiants tot partint del concepte pel qual els alumnes *són capaços d'assolir* un major significat de *la música*, és a dir: *que escolten; que interpreten; que improvisen i que componen*.

⁴⁹ **Maria Montessori**. [Chioravelle/Ancona/Itàlia, 31 d'agost del 1870 - Noodwijk/Països Baixos, 6 de maig del 1952]. Educadora, mèdica, psicòloga i humanista.

⁵⁰ **Lav Semionovich Vigotsky**. Orsha/Bielorússia, 17 de novembre del 1896 - Novodievichi, 11 de juny del 1934.

⁵¹ Associació Italiana Gordon per l'Apprendimento Musica-li [http://www.aigam.org/02_mlt.php] - Traducció: Enzo Valls.

⁵² Desenvolupat al seu llibre *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*.

Abasta la franja compresa entre l'*Educació Infantil*, l'*Educació Primària* i [pel que pertoca a nivell instrumental i vocal] Gordon desenvolupa amb la *Teoria de l'Aprenentatge Musical* certs principis que tracten de guiar els docents musicals vers l'establiment d'*objectius seqüencials i curriculars* d'acord amb els estils d'ensenyament propis. Les aplicacions pràctiques del mètode Gordon poden seguir-se mitjançant els següents ítems:

- Audició [*audition*]:
De com la Teoria de l'Aprenentatge Musical contribueix al millor desenvolupament de l'audició tonal i rítmica dels alumnes
- Actitud Musical:
De com l'aprenentatge musical s'eixampla quan els mestres coneixen el potencial d'assoliment musical i ensenya de manera sistemàtica segons les diferències individuals
- Metodologia:
De com els estudiants basteixen les seues habilitats d'audició cantant [fent servir moviments rítmics] i amb l'ajut de patrons tonals i rítmics abans d'aprendre les notes i la teoria musical
- Seqüència d'activitats d'aprenentatge:
L'alumne reconeix la divisió currícular totalitat - part - totalitat. Són en les seqüències d'activitats d'aprenentatge on els alumnes aprenen a 'escoltar' els diversos patrons tonals i rítmics que componen la literatura musical
- Activitats de classe:
De com el mestre pot coordinar millor les seqüències d'aprenentatge amb les activitats d'aula fent servir una guia d'idees conductores de les passes a seguir a cada intervenció
- Tipus d'audició:
Audition [nivells].
- Educació Infantil:
De com les primeres experiències musicals dels xiquets tenen un gran impacte en el seu desenvolupament musical
- Aplicacions específiques d'ensenyament musical:
Mètodes, tècniques i materials per tal d'implementar els principis de la Teoria de l'Aprenentatge Musical en diverses situacions d'ensenyament musical

Aquest tipus de tests⁵³ estan dissenyats per ajudar els docents en general, professors de música i també per als pares dels alumnes en la tasca d'avaluar l'aptitud musical en els xiquets preveient així les millors condicions per al seu desenvolupament musical. Tot i que aquestos tests

⁵³ *Aptitude Profil the Primary, Intermediate and Advanced Measure of Music.*

tenen un format grupal també poden ser administrats de manera individual a més de no requerir una *Educació Musical* formal prèvia ni tampoc de cap habilitat de lectoescriptura o d'aritmètica.

La *Teoria de l'Aprenentatge Musical* de Gordon arrossega un deute considerable amb els estudis del *Procés d'Interiorització* de Vigotsky [abans assenyalat] atès que aquest procés hi és arrelat al *progrés cognitiu*, procés que hi són presents als tests desenvolupats per Gordon.

A l'igual que Vigotsky, Gordon referma que *el bon ensenyament és aquell que pren la davantera al desenvolupament*.

Per a l'escola soviètica de Vigotsky, *la interacció social* [l'Ensenyament Musical ho és pertot arreu] és *l'origen i motor de l'aprenentatge i dels desenvolupament intel·lectual*. És a dir: la *Teoria de l'Aprenentatge Musical* ha d'anar acompanyada d'un *procés d'interiorització*, bé l'*audition* plantejada pel mateix Gordon, bé el nexa comunicatiu o grupal que *el fet musical* ens permeta.

CORRENTS PEDAGÒGICQUES ACTUALS i LA SEUA PROJECCIÓ DAVANT L'EDUCACIÓ MUSICAL

A hores d'ara [tot just al primer quinzenni del segle XXI] la situació que ens envolta no té res a veure ni és la mateixa viscuda per aquestos autors. Cap dels seus mètodes, en estat pur o fins i tot respectant fil per randa els seus orígens, pot ser-nos útil dintre del procés educatiu actualitzat a les nostres aules: aquelles de l'escola primària i secundària ni tampoc les de la mateixa Facultat de Magisteri on formem els docents de l'avenir.

No obstant això, el seu llegat cal considerar-lo un patrimoni important i una experiència acumulada que ens serveix de brúixola que ens conduirà pel destí pedagògic basat en afavorir la musicalització dels futurs mestres així com la dels alumnes. Caldria fer l'asseveració per la qual *el mètode* [en sí] *no hi és allò important sinó la metodologia i les constant que aquesta contempla*. És a dir: qualsevol *mètode* pot servir per ensenyar una disciplina en concret doncs *partim de la idea* amb la qual estigué concebut pel seu autor/a tot i que també caldrà saber analitzar *per a quin tipus de context concret estigué pensat i amb quins criteris pedagògics comptà*.

Parlar de *metodologia* en aqueixos termes és fer esment de la manera segons la qual plantejarem *les activitats, els recursos, les estratègies i els procediments*

- *De quina manera connectarem els aprenentatges*
- *De quina manera reincidirem als aspectes que necessiten tractaments des de perspectives diverses*
- *De quina manera distribuïrem l'espai a la classe, el tractament de les activitats, l'ús dels recursos, quin tipus de material farem servir, etc*

La *metodologia* és una vessant tan important i de vadages tan voluble que, en un cas qualsevol i fent servir un mètode anomenat 'X', *mai coincidirem amb altre docent* que faça servir el mateix mètode atès que les particularitats del paper del mestre que cadascun de nosaltres ens construïm al nostre entorn són força importants per assolir que el procés ensenyament-aprenentatge es produisca de la manera més natural possible i amb al major grau d'èxit. Als darrers vint anys, *l'investigació musical* s'ha caracteritzat pel *creuament disciplinar* i el focus d'indagació i el creuament amb altres àrees d'estudi resulta, més aviat, ineludible.

Com a exemple d'això caldria fer esment de *com eludir*:

La importància del context escolar ...	sense	... recórrer a la sociologia
El rol de la representació mental dels esdeveniments musicals ...	sense	... aprofundir en els avenços de la psicologia evolutiva

Allò que els xiquets i els joves pensen i consumeixen de la música ...	<i>sense</i>	... <i>endinsar-se en:</i> <ul style="list-style-type: none"> • la psicologia popular • la psicologia cultural i • la filosofia de la ment
La retenció de la informació sonora organitzada de manera estructural ...	<i>sense</i>	... basar-nos en la Teoria de la Gestalt ⁵⁴
La discursiva i narrativa musical ...	<i>tot desconeixent</i>	... <i>els afegiments de la lingüística</i>
Diferències de comportament segons l'edat ...	<i>sense</i>	... <i>explorar la psicologia del desenvolupament i les visions de la psicologia genètica.</i>
Les diferències i respostes particulars dels nadons, xiquets i adults ...	<i>tot ignorant</i>	... <i>els avenços de les neurociències</i>
La incidència del gènere en les pràctiques musicals ...	<i>sense</i>	... <i>recórrer a l'etnomusicologia</i>

Tot aquest recull ens donarà una idea aproximada del gran nombre de coneixements i massa crítica que a hores d'ara ha de fer servir i barrejar un docent si de cas vol estar a *les últimes* pel que fa a pedagogia musical de les acaballes del segle XX i començament del XXI.

Malgrat el gran nombre d'estudis i treballs de recerca desenvolupats per músics d'arreu del món és ara quan als docents de casa nostra comencen a arribar-nos els fruits d'aquestos treballs i les possibles eixides estructurals per tal de poder desenvolupar-los a l'aula sota un mínim d'efectivitat.

Pel que fa a la distribució de coneixements, comunicacions, mètodes i teories actuals, ha estat *Internet*, sens dubte, el veritable revulsiu a nivell global per a allò que ens pertoca en el món de l'ensenyament gràcies a:

- *La passada al dia mitjançant l'arribada de nous exemples metodològics*
- *La possibilitat de comunicació, recerca d'informació, intercanvi de parers i epistolaris* [fent de les variables d'Internet en anglès] *amb altres col·legues d'arreu del món*

L'arribada de revistes especialitzades procedents d'altres països han estat el punt de referència per a *contrastar* articles, suggeriments i propostes editades per docents de tots els nivells en publicacions espanyoles, en paper i en revistes electròniques virtuals, creant així tota

⁵⁴ 'Teoria de la Gestalt' [també *Teoria de la Reestructuració* o *De la Forma*]. Tendència a manifestar que qualsevol obra d'art ha de ser formada per l'esperit abans de la seua execució sense rebre cap influència dels elements formals de la natura ni de la sensibilitat.

una configuració referencial i informativa impossible de preveure fa només 10 anys. Pel que fa a les publicacions estrangeres, procedents de l'àmbit anglosaxó, caldria destacar les següents:

- *Journal of Research in Music Education*
- *Bulletin of the Council for Research in Music Education*
- *Musicae Scientiae*
- *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*⁵⁵
- *The Science and Psychology of Music Performance*⁵⁶
- *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*⁵⁷

Aquestes obres abasten temàtiques que impliquen creuaments disciplinars significatius. No obstant això, per tal que *la música siga* d'allò més accessible, estimada i gaudida caldria fer esment dels següents matisos:

Tenir en compte els principis relatius a l'evolució natural, instintiva i espontània dels alumnes		Motivar els alumnes, estimular l'autoestima i potenciar el treball col·lectiu
	<i>Sentir abans que aprendre</i>	
<i>Educació Musical</i> basada en la creativitat, la improvisació i l'expressivitat		Desenvolupar les capacitats sensorial i perceptiva, de relaxació i concentració i valorar el silenci
	<i>Desenvolupar les capacitats rítmiques, motrius i expressives del cos</i>	
Desenvolupar la capacitat d'entonació i de l'oïda interna		Facilitar la lectura rítmica i melòdica

⁵⁵ Colwell [2002]. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning [Manual nou d'Investigació al voltant de l'Ensenyament i l'Aprenentatge Musical]*. Oxford. Oxford University Press. Conté al voltant de 1.222 pàgines; vora 65 treballs distribuïts en les següents àrees de coneixement: política educativa i filosofia; context educatiu i curricular; desenvolupament musical i aprenentatge; cognició musical i desenvolupament; context social i cultural; formació de docents musicals; connexions de l'Educació Musical amb la neurociència; medicina i música, resultats en educació general; disseny d'investigació i criticisme i avaluació en Educació Musical.

⁵⁶ Parncutt, Richard i McPherson, Gary [2002]. Oxford. Oxford University Press. Col·laboració entre un investigador i un intèrpret.

⁵⁷ McPherson, Gary [2006]. *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development [El xiquet com a músic. Un manual del desenvolupament musical]*. Oxford. Oxford University Press. Conté capítols tal com: *Desenvolupament Prenatal; Els nadons com a coneixedors musicals; El cervell musical; Alfabetització musical; La percepció de l'emoció en música; Musicoteràpia per a xiquets; Formació de la identitat del músic*, etc.

Liora Bresler⁵⁸

Pianista i pedagoga israeliana. Les seues línies d'investigació inclouen:

- *Educació Artística i Estètica*
- *Metodologia d'Investigació Qualitativa*
- *Iniciativa Intel·lectual i Social en centres docents*

L'*Educació Artística* ha centrat el treball de Bresler al veure la pedagoga la importància que de temps ençà s'ha donat a aquesta temàtica. Així, la literatura científica posa gran èmfasi en els *components cognitius i afectius* de les arts⁵⁹ que afegeixen una ampla varietat d'intel·ligències i de modes de representació⁶⁰.

Han estat nombrosos els artistes, historiadors i filòsofs de l'Art que han afirmat que *el plantejament i solució de problemes* són fonamentals dintre del procés artístic. Per la qual cosa, l'*Educació Artística* representa una oportunitat per tal d'introduir aquestes habilitats d'ordre superior al currículum. Bresler explora i documenta *la naturalesa de l'Art* com a disciplina i com a experiència humana en contextos educatius. Entre els seus *objectius* es troben els següents:

- *Arribar a comprendre els factors que donen forma als currículums formal i operacional*
- *Arribar a comprendre els valors explícits i implícits manifestats al currículum*
- *Arribar a comprendre les experiències dels estudiants*

Els seus treballs tracten de les diverses comunitats artístiques [músics, pintors, escultors, actors, etc.] cercant les *diferències, similituds i relacions* entre tots ells a més d'identificar quin és el significat per a aquest col·lectiu de l'*art escolar* en cadascuna de les disciplines artístiques. Per exemple i pel que fa a l'Art Infantil:

- *El predomini de l'Art Infantil en les arts visuals davant l'art per a xiquets en la música*
- *Allò que l'Art Infantil podria significar dintre del currículum musical.*

Els seus estudis [treball de camp amb nou col·laboradors a diverses escoles i al llarg de tres anys] li han permet afegir i desenvolupar nous *marcs conceptuals* per a l'anàlisi de l'*Educació Musical i Artística* a les escoles, com ara:

⁵⁸ **Liora Bresler.** Diplomada en Interpretació Pianística i Filosofia [1975]. Llicenciada en Musicologia [1983] per la Universitat de Tel-Aviv i Master en Educació [1985] i doctora en Filosofia [1987] per la Universitat d'Stanford. Directora d'Activitats Musicals al Museu de Tel-Aviv entre 1979 i 1982. A hores d'ara, catedràtica a l'Escola Universitària d'Educació de la Universitat d'Illinois [a Urbana Champaign] i professora associada de l'Escola de Música. Fundadora i editora [junt a Tom Barone] de la revista electrònica *Journal for Arts and Education* [1999] i coeditora [amb Nancy Ellis] de la revista *Arts and Learning Research Journal*, a més de participar al comitè editorial d'altres 10 revistes.

⁵⁹ Dewey, J. [1934]: *Arts as experience*. Milton, Balch & Company. Nova York.
Langer, S. [1956]: *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and est*. New American Library. Nova York.

⁶⁰ Eisner, E. [2001]: *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. Barcelona.
Gardner, H. [1994]: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. FCE. México.

- Identificació d'estils diferents d'integració de les arts dintre de les disciplines acadèmiques, incloent els següents marcs: *Temàtic: Afectiu i Habilitats del pensament d'ordre superior*⁶¹.
- Categorització en funcions de la música i l'art en les escoles, incloents les següents: *les arts al servei d'altres aprenentatges; funció ambiental: cognitiva i social*.
- Categorització de gèneres de l'art escolar en: *Música-Art Infantil; Creació infantil; Art-Música Culta i Música-Art per a xiquets*⁶².
- Classificació de contextos educatius i exploracions al voltant de com els *micro, meso i macro contextos* interactuen per bastir l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts en música i les arts visuals.

Un tret característic d'aquestes investigacions ha estat la diversitat de termes fets servir:

- Matèries artístiques [Música, Arts Visuals, Dansa, Teatre i Poesia].
- Disciplines [Producció, Història, Crítica].
- Mitjans [Vocal, Instrumental, Dibuix, Pintura, Ballet, Moviment creatiu].
- Professorat [professors tutors especialistes en Educació Artística, artistes que col·laboren en projectes educatius].
- Nivell [Infantil, Primària i Secundària].

Aquestos *marcs conceptuals* poden proporcionar organitzadors que ens ajuden a endinsar-nos als complexos camins dels currículums escolars actuals de l'*Educació Artística* on la nostra àrea [la música] hi és determinant.

⁶¹ Bresler, L. [1995]: 'Integration of the arts into the curriculum: Experiences in other countries'. *Art Educations Policy Review*, 97 [1], pp. 9-10.

⁶² Bresler, L. [1996]: 'Curricular orientations in elementary school music: Roles, pedagogies and values'. *Council of Reseach in Music Education*, 127, pp. 22-28.

Patricia Shenan Campbell⁶³

Intèrpret i etnomusicòloga nord-americana. Ha desenvolupat programes d'estudi que abasten *la comprensió de les capacitats musicals dels xiquets des del coneixement dels contextos culturals en els quals hi són immersos*. Entre les matèries treballades per *Campbell* es troben les següents:

- *Música per a xiquets*
- *Pedagogia de les músiques del món*
- *Sociologia de la música*
- *Mètodes d'investigació*

Les *etnografies musicals* de *Campbell* incorporen afegiments teòrics i metodològics d'autors com ara J. Clifford [*antropologia posmoderna*] o dels etnomusicòlegs Jeff Todd Titon i T. Rice [*noves propostes de treball de camp per a la recerca d'informació*]. La influència d'aquests autors en la tasca de *Campbell* hi és present a l'etnomusicologia per tal de situar del diverses cultures musicals dels xiquets nord-americans dintre d'un context comparatiu mundial⁶⁴.

Campbell parteix d'una observació no participant i descriu els hàbits musicals dels xiquets als diferents àmbits quotidians [*autobús escolar, menjador, botiga de joguines, etc.*]. D'aquesta manera, la investigadora intenta estudiar les *cultures musicals dels xiquets* mitjançant *els significats* atribuïts per aquests a *la mateixa música* per a, tot seguit, proposar la introducció de millores significatives dintre del camp educatiu.

Tanmateix són treballs que cal ubicar-los dintre d'una orientació interpretativa començada per l'antropòleg C. Geertz⁶⁵ i la seua revisió del concepte '*cultura*' que esdevé en un nou tractament de temes com ara: *l'Antropologia interpretativa; la identitat; l'etnicitat; el gènere i els processos multiculturals*.

Els estudis de *Campbell* han contribuït de manera important en la tasca dels docents preocupats per introduir la diversitat musical a les aules. Com que a les aules de les nostres escoles hi són nombrosos els xiquets provinents d'altres cultures, el material proposat per *Campbell* és d'allò més interessant tot i que els mateixos alumnes [o els seus parents] poden afegir paràmetres informatius al voltant de la seua cultura musical veritablement valuosos.

La professora advoca per a que les tradicions musicals de diverses cultures s'ensenyen sota els mateixos prismes i formes en que les presenten el mestres i músics de cada cultura estudiada.

⁶³ **Patricia Shenan Campbell**. Doctora en Educació Musical per la Universitat de Kent [branca d'etnomusicologia] i professora del Mètode Dalcroze [euritmia, improvisació i solfeig]. Coneixedora de l'interpretació de diversos instruments indis [*mridanga*, mena de tambor] i de tècniques vocals de la tradició karnàtica del sud de la Índia. Professora a la Universitat de Washington [St. Louis] i Universitat de Butler [Indianàpolis]. Editora a les revistes *Music Educators Journal* i *Journal of Research in Music Education*.

⁶⁴ Campbell, P.S. [1998]: *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford University Press. Nova York.

⁶⁵ Geertz, C. [1987]: *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Guanajuto/México.

Això demana una informació i preparació del docent d'allò més completa i fora del context educatiu que hi és present als diversos currículums universitaris pel que fa a eixes cultures. Per tal d'avaluar l'autenticitat dels materials multiculturals caldria tenir en compte el següent:

- Si la persona que prepara els materials hi és veritablement arrelada en la tradició musical corresponent, la seua significació i interpretació seran d'allò més fiables
- La comprensió serà més fàcil quan una cançó o obra artística es presenta *dintre del seu context cultural, històric, geogràfic i social*
- Tret de les possibles transcripcions en notació occidental, caldria incloure també un model d'enregistrament sonor que afegisca els matisos d'expressió i estils musicals necessaris així com les instruccions completes per dur a terme jocs, balls i acompanyaments

Per a S. Johnson⁶⁶, el fet d'allò autèntic [o no] és relatiu atès que al interactuar amb qualsevol procés o producte musical és millor qüestionar-se: *Com es produí aqueixa música?; Qui la feu? i Per a qui la feu?*.

Campbell, doncs, ha combinat la investigació i el coneixement pràctic per donar als estudiants i als docents nous a la professió les eines adients per poder ensenyar música en les classes d'*Educació Infantil* i *Educació Primària* fent ús de *la tradició global del fet musical* sense fronteres socioculturals que ho impedisquen. Per dur-lo a terme tot partint de les premisses etnogràfiques, presenta teories i pràctiques contemporànies d'*Educació Musical* que inclouen: *capacitat d'entonació; ritme; veu; instrument i audició*, a més de capítols sobre: *tecnologia; multiculturalisme i motivació*⁶⁷. És a dir: comprensió del fet musical fent servir programes d'estudi que cercaran la comprensió dels xiquets i de les seues capacitats musicals, sobretot, *des del coneixement dels contextos culturals on aqueixos xiquets romanen*.

⁶⁶ Johnson, S. [2000]: 'Authenticity: who needs it?'. *British Journal of Music Education*, 17, 3, pp 277 - 286.

⁶⁷ Campbell, P.S. - Scott-Kassner, C. [2006]: *Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Thomson Schirmer. Belmont/Califòrnia.

David J. Elliott⁶⁸

Músic [ha estat intèrpret de Jazz] i pedagog. Defensor d'un esguard abastador i reflexiu del *procés d'ensenyament-aprenentatge musical*, Elliott recomana als docents que per tal que els seus alumnes siguen *reflexius, crítics* i, fins i tot, *creatius* musicalment amb allò que escolten han de subratllar *la naturalesa interpretativa de la música, entesa aquesta com un art d'execució i d'improvisació*.

Elliott proposa que els alumnes tinguen una relació directa i freqüent amb la varietat d'estils musicals [gèneres o pràctiques musicals] al llarg dels seus anys d'educació. Segons el concepte de la *praxi aristotèlica*, la perspectiva pragmàtica proposada per Elliott destaca la *importància de les accions i els resultats que es produeixen* en un context específic de significat on els subjectes configuren la seua identitat amb relació a la cultura i a la comunitat a la qual pertanyen.

Aquest punt de mira pragmatista és *el contrari* de les tendències universalistes i formalistes d'entendre l'Art. Així doncs, Elliott considera errònies les teories centrades, en bona part, al voltant de la naturalesa de la música⁶⁹. Així:

- Si *Bennett Reimer* advoca per ensenyar a escoltar música als xiquets de manera estètica [és a dir: *mitjançant els elements musicals aïllats*]
- *David J. Elliott* afirma que d'aqueixa manera s'empobreix el procés d'escolta i creació de la música i res d'allò que autoexperimenten és autosuficient

La noció de valor intrínsec dels sons [o valor -per sí mateix- del fenomen acústic] es rebutjada per Elliott atès que tots els valors [inclosos els valors musicals de participació en el fet d'escoltar i en al procés de creació] són fets per l'home i -per la qual cosa- *estan condicionats*.

Considera el pedagog que cada producte musical és un repte multidimensional doncs demana de les facultats de consciència a tots els nivells i els nostres actes d'escolta musical impliquen *complexos processos cognitius* relacionats amb les *creences socioculturals*. Seran, doncs, dimensions diverses de significació interconectades: *afectiva; estructural; social; interpretativa; ideològica; expressiva; personal i representativa*.

Elliott coincideix amb *H. Gardner* i les seues premisses plasmades a la seua obra *Multiple Intelligences Theory* amb la idea de que el reconeixement verbal és una forma auxiliar de coneixement dintre del món de la música i no pot substituir-la atès que el coneixement en un camp determinat esdevé en dominar les pràctiques productives del mateix camp. Així: la producció serà

⁶⁸ **David J. Elliott.** Músic i pedagog. Son pare era pianista de Jazz. Especialista en Filosofia de l'Educació Musical. Màster en Música per la Universitat de Toronto i Doctor en Música per la Universitat Case Western Reserve. És catedràtic al Conservatori de Música de Puerto Rico i professor al Departament de Música de la Universitat de Nova York. Ha guanyat diversos premis com a compositor [temes de Jazz, bandes sonores, publicitat, grups musicals i cors infantils]. És fundador i editor [2004] de la revista *International Journal of Community Music*. És autor del llibre *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* [1995. Oxford University Press. Nova York].

⁶⁹ Teories de Susanne K. Langer i Leonard B. Meyer, així com la Filosofia de l'Educació de Bennett Reimer.

prioritària per a l'experiència artística [musical]: *Interpretar, Improvisar, Composar, Dirigir i Escoltar* [música en viu o enregistrada].

Entrar en contacte amb músiques desconegudes implica un *treball d'autoexamen i reconstrucció de les referències personals en relació amb altres cultures*. No obstant això, per tal de desenvolupar una mena de *multiculturalisme dinàmic*⁷⁰ no sols escau estudiar i incloure moltes músiques al currículum, sinó que també caldrà fer servir *conceptes musicals* d'aqueixes cultures.

És a dir: *la concepció occidental de la música no podrà aplicar-se de manera automàtica vers altres tipus de música*. Els educadors hauran de dirigir els seus alumnes vers un examen crític de temes tal com: *el rol de l'intèrpret; les funcions de la música. i les qüestions de gènere*.

Amb el propòsit de suggerir *una altra manera d'escoltar les músiques de llocs i estils diversos*⁷¹, Elliott proposa una mena de *guia flexible o mapa elaborat en 7 dimensions*⁷²:

1. Execució-Interpretació:

Els oients no sols esperen que l'executant reproduísca una sèrie de sons, sinó que desitgen escoltar com un solista o grup musical interpreten un treball determinat

2. Disseny:

Per tal de comprendre i apreciar una peça musical per part de l'oient, és fonamental aprendre a seguir el desenvolupament de l'arquitectura sonora, com ara als paràmetres sintàctics [melodia, harmonia i ritme] i aquells altres no sintàctics [timbre, textura, tempo, articulació i dinàmiques]

3. Tradicions estilístiques i estàndards:

Tots els aspectes auditius d'una obra musical estan vinculats a una tradició històrica de pràctica musical, és a dir: no sols relacionats de manera formal [intramusicalment] sinó també mitjançant els seus trets estilístics [intermusicalment]

4. Expressions musicals de l'emoció:

La comprensió musical implica habilitat per a escoltar i interpretar expressions musicals d'emoció que es troben en certs motius musicals. L'ensenyament ha d'estar focalitzat vers aquest tipus de concienciació i sensibilització

⁷⁰ David J. Elliott [1989]: 'Key concepts in multicultural music education'. *International Journal of Music Education*, 13, pp. 11-18.

⁷¹ David J. Elliott és autor de diversos articles al voltant del Jazz:
---[1985]: 'Jazz education in Canadà: Origins and development'. *Bulletin of Historical Research in Music Education*, 6, pp. 17-28.

---[1987]: 'Structure and feeling in Jazz: Rethinking philosophical foundations'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 95, pp. 3-38.

⁷² David J. Elliott [2005]: 'Mundos sonoros por conocer: la enseñanza de las emociones en música', en Giraldez, Andrea. [ed]: *Mundos sonoros por descubrir. Selección de comunicaciones. ISME 2004*. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español [SEM-EE], pp16-24.

5. Representacions musicals i caracteritzacions:

Algunes obres inclouen representacions extramusicals de persones, llocs i coses

6. Dimensió ideològica-cultural:

Les obres musicals són sempre construccions socioculturals que impliquen coneixements, creences i valors específics

7. Dimensió narrativa:

És d'allò més normal que l'oient escolte el desenvolupament d'una peça musical tal com una narració emocional, pictòrica i literària

Aquestes 7 categories de l'obra musical constitueixen, segons *Elliott*, eines d'allò més útils per tal que els estudiants experimenten un gran nombre de significats i puguen gaudir d'allò que comporta qualsevol composició així com de l'escolta musical. Defensor d'una filosofia més aviat pragmatista de l'*Educació Musical*, *Elliott* reivindica:

- Procés d'ensenyament/aprenentatge: *-Esguard abastador i enfocament reflexiu*
- Per tal que l'*Educació Musical* tinga un veritable *caràcter humanista* ha de:
 - Endinsar-se en l'estudi i pràctiques musicals de cultures i estils diversos*
 - Provocar l'eixamplament d'esguards i d'autoanàlisi*

Segons el seu parer, la música contribueix a:

- La definició de significats ideològic-culturals: *crear sentits d'autoidentitat dintre de la comunitat*

Paul Fraisse⁷³

Psicòleg francès. La seua *Psicologia del Temps* tracta dels diversos modes en els quals el temps és percebut. Al 1957, *Fraisse* caracteritzà els seus estudis com:

1. *L'estudi de les conductes de l'home en relació amb els canvis desenvolupant una orientació temporal*
2. *Una estimació de la durada*
3. *Una clara percepció de la successió*

Totes tres conductes són patrimoni d'aquells organismes que poden tenir en compte variables abans esmentades al voltant de la *Psicologia del Temps*. Són accions pròpies de l'espècie humana i impliquen una representació dels diversos aspectes del *canvi* i una elaboració psíquica de les dades de l'*experiència*.

Al 1976, *Fraisse* comprovà que quan els éssers humans són requerits per reproduir intervals de temps [els músics] tendeixen a: *sobreestimar els intervals curts* [els fan més llargs] i a *subestimar els intervals llargs* [els fan més curts].

D'aquesta percepció, *Fraisse* establí una distinció categòrica entre allò que ell denominà *temps llarg* i *temps curt*, separat per un umbral que oscil·la entre els 400 i 600 mil·lisegons. També comprovà que davant d'un patró simple d'elements idèntics separat per intervals de temps iguals, els alumnes examinats tendien a agrupar-los en subconjunts de 2 o 3 elements i, amb menys freqüència, en 4 elements.

A aquest tipus d'agrupament serial el denominà *ritmització subjectiva*.

Després de més proves amb les seues variants paramètriques pertinents, *Fraisse* arribà a les següents conclusions:

- En una seqüència:
un so llarg juga el rol d'una pausa de separació entre dos grups successius
- Qualsevol so [qualitativament diferent d'altres, sobretot en intensitat]:
juga el rol d'un accent que dona inici a un altre nou grup
- Els sons de *major intensitat* són percebuts com:
relativament llargs, i tanmateix ...
- Els *sons llargs* són percebuts com:
relativament més intensos

⁷³ **Paul Fraisse** [1911-1996]. Dedicà la seua obra a l'estudi del temps. S'espacialitzà en Psicologia Experimental a l'Institut Filosòfic de la Universitat Catòlica de Lovaine. Fou successor [al 1952] d'Henry Piéron al capdavant del Laboratori De Psicologia Experimental i de Fisiologia de la Sensació de la Universitat René Descartes, el qual -sota la seua direcció- passà a anomenar-se Laboratori de Psicologia Experimental i Comparada. Entre les seues obres editades en castellà cal esmentar *La percepción* [1973. 'La percepción y estimación del tiempo', en Fraisse, P. i Piaget, J.: *La percepción*. Paidós. Buenos Aires] i *Psicología del ritmo* [1976. Morata. Madrid].

--Sincronia i anticipació:

Al 1976, *Fraisse* tipificà la *sincronia* de la següent manera:

- a. *Per regla general, les accions dels éssers humans succeeixen els estímuls*
- b. *En la sincronització la resposta és produïda ensems l'aparició de l'estímul*⁷⁴

*A sobre la base d'allò percebut podem anticipar el que va seguir*⁷⁵.

*L'anticipació és una habilitat que forma part de les indagacions dels estudis sobre la performance musical*⁷⁶.

Fraisse assolí un compromís neurològic pel que feu al *comportament rítmic* quan es tractava de transmissió perifèrica i pel que pertocava a processos de naturalesa central. Així, s'adonà que, segons la distància del sector corporal fins el cervell, varia el temps d'arribada a la tecla, corda o clau de l'instrument:

- *Si les palmellades s'acoplen al so, l'anticipació demanada és a prop dels 30 metres/segon*
- *Si ho fem amb els peus, l'anticipació serà major*⁷⁷

Aquests principis foren corroborats anys després pels diversos estudis al voltant de les neurociències.

⁷⁴ 'Sincronia' → *condició de 'síncron'*:
'Síncron' → *que passa al mateix temps.*
→ *que té el mateix període.*

⁷⁵ Friedman, W. [1982]. 'The adaptation of the child to Time', en *Psychology of time*. Academic Press. Nova York.

⁷⁶ Sloboda, J. [1985]: *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music*. Clarendon express. Oxford.

⁷⁷ Deutsch, D. [ed.] [1982]: 'Rhythm and Tempo': *The Psychology of Music*. Academic Press. Nova York.

Howard Gardner⁷⁸

Psicòleg. A partir de la seua *Theory of Multiple Intelligences* [1983], Gardner ha transformat la manera de pensar pel que fa als conceptes de *lideratge, desenvolupament humà i Educació*.

Amb les seues teories rebutjà la idea tradicional de que sols hi ha una sola intel·ligència i de que aquesta podia ser mesurada fent servir un test. Observà que les persones amb limitacions intel·lectuals mostraven talents en àmbits diversos i arribà a la conclusió de que tots els éssers humans poseeixen una sèrie de capacitats intel·lectuals que funcionen de manera independent les unes de les altres.

Les *intel·ligències són independents les unes de les altres i funcionen juntes interactuant*. Qualsevol activitat humana intel·ligent demostra que en la seua execució s'activen totes les intel·ligències: *Lingüística; Lògica-Matemàtica; Corporal-Cinètica; Espacial; Interpersonal i Intrapersonal*.

Per a Gardner, la Intel·ligència val per a: *Resoldre problemes quotidians; Elaborar productes i Oferir serveis que siguin valuosos en una o més cultures*.

També al voltant de *la Música*. Tocar un instrument serà cosa fàcil. Identifiquem amb facilitat els ritmes i les melodies i tenim una major capacitat per *crear, analitzar, cantar i tocar* [sols o en grup] i podem expressar les nostres emocions i sentiments mitjançant *la música*.

Segons Gardner⁷⁹, un estudi de *la intel·ligència musical* podria ajudar-nos a comprendre *el coneixement espacial de la música i la seua relació amb altres formes de coneixement humà*. És a dir: la intel·ligència associada als *compositors, instrumentistes, directors i constructors d'instruments*.

Per a Gardner, l'*escola del futur* pot ajudar els docents a *combinar, fer servir i desenvolupar* totes les nostres intel·ligències. La qual cosa no implicaria augmentar de forma ilimitada els continguts del currículum, més aviat al contrari doncs caldria seleccionar *aquells elements del currículum* que siguin veritablement *significatius* dintre del context de la classe i abordar-los des de diversos punts de vista.

Voluntat i temperament [segons Gardner] conformen *la creativitat*. Si més no que d'una intel·ligència: *'...és creatiu aquell que no tem errar, aquell que està disposat a fracassar, a ser criticat i a intentar-ho de nou ...'*

⁷⁸ **Howard Gardner** [Scranton/Pennsilvània, 1943]. Estudis de Psicologia i Neuropsicologia a la Universitat de Harvard. Deixà de costat els estudis d'advocacia per treballar amb Bruner [el seu professor al projecte MACOS] i així poder dedicar-se a la psicologia dintre dels context educatiu. És pianista aficionat. Al 1983 presentà la seua tesi al voltant de les *Intel·ligències Múltiples* [*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*].

⁷⁹ Gardner, H. [1987]: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura. México, D.F.

Al seu *Projecte Spectrum*⁸⁰, Gardner dedica a la música un apartat del volum I dels tres editats on s'assenyala la importància del desenvolupament de les capacitats clau: *percepció, producció i composició*⁸¹.

Al tom II i amb l'ajut de Roger Dempsy, proposa una sèrie d'activitats musicals per al desenvolupament de les capacitats abans esmentades.

El tom II [Gardner, Feldman i Krechevski, 2001] dedica un capítol a la conceptualització de les activitats musicals.

A una de les seues darreres obres [*Las cinco mentes del futuro*⁸²], Gardner descriu 5 tipus de ment: *disciplinada; creativa; sintètica; respectuosa i ètica*.

Per a l'autor caldria donar passes vers la bona direcció i considerar cadascun dels tipus de ment com un *objectiu educatiu*. Gardner aposta per una Educació capaç de crear persones amb aquestes cinc mentalitats.

⁸⁰ *Projecte Spectrum*: treball de recerca, investigació i desenvolupament curricular dirigit a l'Educació Infantil i als primers anys de l'Educació Primària. Compta amb la col·laboració de David Henry Feldman i Maria Krechevski.

⁸¹ Gardner, H.; Feldman, D.H.; Krechevski, M. [2000]: *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Morata. Madrid.

⁸² Gardner, H. [2005]: *Las cinco mentes del futuro*. Paidós. Barcelona.

Susan Hallam⁸³

Violinista i psicòloga. Per a *Hallam* és important conèixer i saber aplicar nombroses metodologies per poder seleccionar aquelles que puguen oferir una major comprensió dels resultats perseguits. A més a més, l'investigador ha de començar la seua tasca fent una revisió d'allò més completa de la literatura al voltant d'altres disciplines, al marge de l'*Educació Musical*, i dirigir el seu treball de recerca vers allò ja existent.

Altres aspectes a destacar per *Hallam* és el de *desenvolupament de models*. De les seues aportacions al voltant de l'aprenentatge musical farem una *descripció*, quina *metodologia* feu servir i els *resultats* obtinguts més destacats. La psicòloga feu un estudi quantitatiu de 109 músics principiants en el qual es valoraren trets com ara:

- *La mesura de l'intel·ligència i l'aptitud musical*
- *Mesura del temps d'estudi*
- *Actituds davant la pràctica de l'instrument*
- *Temps d'aprenentatge*

Aquests tests portaren *Hallam* a considerar-los com a possibles factors relacionats amb l'èxit i/o l'abandonament dels estudis. Entre altres, aquest treball subratllà la importància de l'assaig.

Altres estudis realitzats a 55 alumnes de música [de tots els nivells: de 6 a 18 anys] i a 22 músics professionals [de 22 a 60 anys] donà com a resultat diversos aspectes relacionats amb:

- *La motivació*
- *La manera de practicar el instrument*
- *La manera de practicar el instrument*

Hallam identificà 3 possibles apropaments en les seues respostes:

1. Relacionada amb l'automatització de processos [*auditius, visuals o kinestèsics*] i, per la qual cosa, sense control conscient dels mateixos
2. Relacionada amb l'anàlisi cognitiu [establir un *esquelet cognitiu* on situar els detalls]
3. Combinació dels altres 2 apropaments: *un anàlisi estructural a l'inici de la memorització i un aprenentatge dels detalls fent servir procediments automàtics basats en la pràctica repetida*⁸⁴

⁸³ **Susan Hallam.** De menuda fou violinista a la Leicestershire Schools Symphony Orchestra [LSSO]. Al 1967 ingressà a la Royal Academy of Music i des del 1971 fou violí segon a la BBC Midland Light Orchestra. Formà part de quartets i orquestres de cambra. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Londres, continua estudis a l'Institut de l'Educació de la mateixa universitat. Master [1983] i doctorat en psicologia [1992]. Des del 2002, roman a la càtedra d'Educació de l'Oxford Brookes University. Autora de 10 llibres, ha estat editora de la revista *Psychology of Music*, de *Psychology of Education Review* i de *Learning Matters*. Pertany al consell assessor de la International Society for Music Education [ISME]. De la seua producció literària cal destacar: *Instrumental Teaching: A practical Guide to Better Teaching and Learning* [Oxford Heinemann, 1998]; *The Power of Music* [London, 2001]; *Music Psychology in Education* [2006].

Pel que fa a la *memorització*, *Hallam* se n'adonà de l'escàs processament conscient per desenvolupar-la per part de la majoria de músics entrevistats atès que preferien la *repetició dels passatge* com a estratègia per resoldre els problemes tècnics i interpretatius que no el seu anàlisi detallat. La opinió dels entrevistats davant l'actitud del *fet musical*, tant s'hi valia músic aficionat o professional, i al voltant de les seues aspiracions es relacionà de manera directa amb:

- *La seua opinió sobre sí mateix*
- *La satisfacció de l'execució*
- *Arribar a ser membre d'una escola de música extra-curricular*

L'estudi quantitatiu de diverses proves suggerí que *la capacitat rítmica* fou percebuda com allò més important per a la majoria dels entrevistats.

Altres paràmetres que *Hallam* tingue en compte van ser: *Compromís; Motivació i Comunicació musical*⁸⁵.

La *motivació* dels xiquets davant *qualsevol fet artístic* està relacionada, segons *Hallam*, amb un complex nombre de factors, entre els quals hi trobaríem:

- *Influència de la família*
- *La facilitat amb la qual té lloc l'aprenentatge* [facilitat que dependrà del nivell de perícia ja assolit pel xiquet]
- *Qualitat de l'ensenyament ofert*

Per tal d'aprendre un instrument [a l'*Educació Musical* a Espanya seria el cas generalitzat de la flauta de bec], *Hallam* assenyala la necessitat d'ensenyar al voltant de *com practicar a casa seua* mitjançant una sèrie d'estratègies ja desenvolupades a la classe. Una de les solucions proposades per l'autora consisteix en enregistrar els exercicis en aparells que [a hores d'ara] hi solen ser a la majoria de llars [MP3 o MP4 o telèfons mòbils] per tal de cridar l'atenció dels alumnes vers les conseqüències o resultats del temps emprat en l'assaig i l'estudi amb l'instrument [en aquest cas, la flauta], identificant les seccions més difícils d'interpretar i parant esment en elles.

En el desenvolupament de la interpretació els alumnes han d'adonar-se també d'allò que els seus companys toquen la qual cosa els obrirà nous punts de vista sobre les peces concretes per ells estudiades i tocades. Els resultats de la investigació desenvolupada per *Hallam* són força útils a l'hora de defensar l'*Educació Musical* tanmateix aquestos estudis subratllen els beneficis de la música o van a servir per donar resposta a les nombroses necessitats existents a l'*Educació Musical*, necessitats que -a la majoria de països del món i al cap i a la fi- ne són les mateixes.

⁸⁴ Hallam, S. [1997]: 'The Development of Memorisation Strategies in Musicians: Implications for Instrumental Teaching'. *British Journal of Music Education*, 14 [1], pp. 87-97.

⁸⁵ Hallam, S.; Shaw, J. [2003]: 'Constructions of Musical Ability'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, Special Issue, 19th International Society of Music Education Research Seminar*. School of Music, University of Gothenberg, August 3-9, 2002, 153/4, 102-107.

David J. Hargreaves⁸⁶

Psicòleg i professor [Àrea de Desenvolupament Infantil]. Les seues investigacions estan centrades en la *psicologia del desenvolupament* i en l'*Educació Artística*, de manera particular amb l'*Educació Musical*. Hargreaves advoca per:

- *Oferir marcs per organitzar i facilitar el camí vers futures investigacions*
- *Fer una revisió d'aquelles investigacions ja desenvolupades sobre les teories i metodologies de més relleu fetes al voltant de l'estudi evolutiu de l'Educació Musical*

Les seues investigacions hi són centrades en:

- *El desenvolupament cognitiu i social dels xiquets i dels adolescents*
- *El desenvolupament psicològic i la creativitat*
- *L'Educació Musical i les noves tecnologies*
- *La música i el gènere*
- *La psicologia social de la música aplicada*
- *El paper de la música en el desenvolupament social dels xiquets i adolescents*

Els elements de reflexió que Hargreaves pren per als seus treballs d'investigació psicològica estan situats en el camp del *desenvolupament de les capacitats musicals* i de la *vida emotiu-afectiva* relacionada amb aqueixes capacitats. Els diversos tipus de processos fets servir per Hargreaves són: *cognitiu; perceptiu; emotiu; rol dels estats emotius en relació amb la música i avaluació de l'aprenentatge*⁸⁷.

Considera punts febles a l'enfocament que feu Piaget al voltant del *context cultural real on es produeix l'aprenentatge*. És a dir: *les tradicions culturals; els sistemes educatius i els plans d'estudi dels diversos països*. Els tres contextos culturals són importants [segons Hargreaves] per al desenvolupament i l'aprenentatge dels xiquets.

Com que a hores d'ara [primer quinzenni del segle XXI] assoleixen l'aprenentatge formal i informal tot partint d'una gran gamma de fonts [Internet, equips MIDI i equips d'enregistrament visual i sonor] cal deduir que el desenvolupament i aprenentatge musical dels individus tenen molt a veure amb l'*ambient musical* on romanen i discorreixen.

Apareixen també *el marc social* [gairebé a tota l'obra de Hargreaves] i *les influències culturals*, ambdues influiran força en el comportament musical de l'ésser humà.

⁸⁶ **David J.Hargreaves**. Director del Centre for International Research on Creativity and Learning in Education [CIRCLE] de la Facultat d'Educació a la Universitat de Roehampton [Londres]. Professor visitant a Gothenburg [Suècia], centre que el nomenà Doctor Honoris Causa al 2004 per la seua contribució a la creació i desenvolupament del Departament d'Investigació en Música i educació d'eixa universitat. Professor visitant també a l'Institut Inter-Universitari de Macao. Editor de la revista *Psychology of Music* [1989-1996] i president de la Comissió d'Investigació de la International Society for Music Education [ISME]. A hores d'ara forma part dels equips de redacció de vuit revistes especialitzades en psicologia de la música i educació.

⁸⁷ Hargreaves, D.J. [1986]: *Developmental psicologia of music*. Cambridge University Press. Cambridge.

El seu treball, doncs, hi és centrat en el camp de la *investigació sociològica*:

- *Consum i apetències musicals*
- *Influència del context*
- *Influència dels costums socials*⁸⁸

Hargreaves també ha investigat els efectes, a curt termini, de l'anomenada *música ambiental*.

Aquest treball inclou 4 línies d'investigació:

1. *Efectes de la música en la creença i els valors de la gent jove*
2. *El comportament del consumidor*
3. *L'impacte que produeix la música en el desenvolupament d'altres tasques realitzades de manera simultània*
4. *Resultat dels procediments que es fan servir en musicoteràpia*

Pel que fa a *la temàtica* que sol emprar a les seues investigacions i en altres que ell mateix supervisa cal destacar:

		<i>Abelliments i gustos musicals</i>
	<i>Psicologia social de la música</i>	
<i>Creativitat i comunicació</i>		<i>Educació dels xiquets</i>
	<i>Composició i improvisació musical</i>	
<i>Motivació i identitat en l'Educació Musical</i>		<i>Educació musical formal i informal</i>
	<i>Estudi comparatiu de l'Educació Musical internacional</i>	
<i>Educació i desenvolupament musical</i>		

Entre les darreres obres i projectes que *Hargreaves* du a terme destaquen els següents títols:

- 'Creativitat i improvisació jazzística'
- 'El paper de la música en el desenvolupament social al llarg de la infantesa'
- 'El context social de l'audició musical'

⁸⁸ Hargreaves, D.J.; Marshall, N.; North, A.C. [2005]: 'Educación musical en el siglo XXI. Una perspectiva psicològica'. *Eufonia*, 34, pp. 8-32.

- 'Formació dels professors de Música en Europa'

L'autor fa esment vers la presa de posició que l'*Educació Musical* d'hores d'ara ha de prendre davant la societat tenint en compte el context social, imprescindible i inexcusable, a l'hora de dur a terme la tasca docent a les aules.

Hargreaves, junt a North⁸⁹, desenvolupa 3 estudis sobre la influència de l'edat en aspectes diversos de l'aprehensió dels estils musicals.

1. Al primer estudi [105 xiquets entre 8 i 14 anys] jugaren a 'donar caça a l'intrús' fent servir acords extrets de peces seleccionades de *música clàssica* i *música popular* dividides en 4 grups estilístics: No es van constatar diferències per l'edat però -no obstant això- hi hagué una proporció més elevada d'encerts en els exemples de música popular que no en aquells de *música clàssica*
2. Al segon estudi [196 individus entre 8 i 80 anys] investigaren el coneixement estilístic. Se'ls demanà en la prova que anomenaren *els 8 estils musicals que consideraven més importants*. Es constataren distincions entre els estils específics amb els que hi eren familiaritzats els participants en funció de la seua edat.
3. Al tercer estudi [275 persones entre 9 i 79 anys] els participants havien d'enumerar tants estils musicals com pogueren dintre de cadascun dels següents 3 gèneres: *Música clàssica*; *Jazz* i *Pop-Rock*.

El nombre total d'estils anomenats configura un gràfic en forma de 'U' a l'inrevès amb l'augment de l'edat i l'apreciació estilística global és d'allò més semblant per a cada grup, excepte en l'augment important enregistrat en els cas dels subjectes de més edat.

Els resultats de les tres proves i del seu estudi conseqüent constaten que els aspectes cognitius o lligats al coneixement i la influència de l'edat sobre l'aprehensió d'un estil musical són *variables* i *clarament dependents* del context socio-cultural en el qual s'envolten.

Caldria parlar, doncs, dels següents enfocaments tenint en compte les perspectives que ens donen la *psicologia social evolutiva de la música* i l'*educació* postulada per Hargreaves:

- *Enfocament sociocultural*
- *Sociomusical i/o Identitat musical*
- *Enfocament socioevolutiu*
- *Socioindividual*
- *Sociointerpersonal*

Segons Hargreaves:

⁸⁹ Hargreaves, D.J.; North, A. C. [1999]: 'Developing concepts of musical style'. *Musical Scientiaiae*, 3, pp. 193-216.

- *La perspectiva sociocultural en la música i en la psicología de la música es correspon amb el reconeixement del context social i cultural més ampli en l'Educació Musical*

De manera que:

- *La psicología social evolutiva de la música i l'Educació Musical tenen algunes bases conceptuais fermes*

Thomas Adam Regelski⁹⁰

Músic i teòric. Fundador [junt a *J. Terry Gates*] del MayDay Group [MDG], associació d'encontre, avaluació i criticisme de les diverses corrents pedagògiques musical del segle XX. El grup pretén des de una perspectiva internacional superar la parcialitat i la ideologització de les polítiques educatives nacionals i aconseguir la renovació tal com una primavera, d'ahí el nom del mes de 'maig' -'May'-.

El lema del MayDay Group resumeix les seues intencions de la següent manera: *acció per al canvi en Educació Musical*⁹¹.

Regelski sustenta els pensaments centrals del grup en:

- La *teoria crítica* [proposta interdisciplinària que interrelaciona *filosofia, sociologia i psicologia*]
- La corrent pedagògica anomenada '*aprenentatge-acció*'⁹².

Les seues investigacions tenen un abast que *comença amb l'estudi de l'activitat cerebral en l'Educació Artística fins una crítica general d'aspectes diversos de l'Educació Musical*.

Els temes on el teòric aprofundeix són: *el currículum; la tasca docent; la praxi musical i el multiculturalisme*.

L'ús de la *teoria crítica* per part del MayDay Group de *Regelski* no és nou. L'anomenada Escola de Frankfurt⁹³ cercava donar resposta als problemes del món postmodern, intentà aconseguir definicions comunes [socials] que estigueren implicades en l'assoliment de metes individuals. Aquesta línia és també coneguda com *Teoria de l'Acció Comunicativa*. Per a *Regelski: Educació Musical és una mena de projecte social*.

Els seus treballs hi son dirigits sobre una reflexió crítica i per a actuar des de una racionalitat consensuada socialment produint els canvis necessaris en la mateixa *Educació Musical*.

Regelski resumeix en 10 les aplicacions de la teoria crítica en l'*Educació Musical*⁹⁴.

1. Rebuig del tradicional apropament entre *Educació Musical* i els plantejaments positivistes:

⁹⁰ **Thomas Adam Regelski**. Professor de direcció i mètodes corals.[al llarg de 35 anys] a la Universitat Estatal de Nova York [SUNY] a Fredonia [Escola de Música]. A hores d'ara professor a la Facultat d'educació de Hèlsinki [Finlàndia]. Al 1933 fundà [amb *J. Terry Gates*] l'anomenat MayDay Group [MDG] i a la 1993 [1 i 2 de maig] convidaren 20 teòrics de l'*Educació Musical* i mètodes musicals procedents dels Estats Units, Canadà i Anglaterra per tal de fer una revisió crítica de la vessant pràctica de l'*Educació Musical*. *Regelski* publica una revista electrònica: *Action, Criticism and Theory for Music Education*.

⁹¹ [En anglès] → *Action for change in music education*.

⁹² [En anglès] → *Action learning*.

⁹³ Corrent de pensament fonamentada en plantejaments filosòfics i sociològics que porten a la conclusió de que '*tot tipus de coneixement obedeix a un interès*'. Els seus representats més destacats van ser Horkheimer, Theodor Adorno, Marcuse i Eric Fromm.

⁹⁴ *Regelski, T. A.* [1996]: 'Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education'. *Visions of Research in Music Education [VRME]*, vol. 6. New Jersey Music Educators Association and Rider University. New Jersey.

- *La percepció humana i l'aprenentatge no poden reduir-se sols a fer servir estadístiques o mètodes quantitativs*
 - *Practicar una educació en valors comporta un consens social que ha de palesar-se al currículum*
2. La tasca docent porta implícita l'assoliment d'una estètica que hi és afegida a l'ús de mètodes, llibres, texts, etc, és adir: l'ús de conceptes tancats:
 - *Davant aquests conceptes, Regelski proposa fer ús de conceptes oberts*
 - *Més praxi i menys teoria*
 3. Per tal d'entendre millor la *interacció entre música i cultura* [entre grup i individu] defensa l'ús de les ciències socials:
 - *Punt de gran interès per tal de treballar a l'àmbit del multiculturalisme*
 4. Per tal d'avaluar de la millor manera, ideologies i mètodes no són criteris adients. Encara són nombrosos els docents que segueixen aplicant eixos criteris com a mecanisme de selecció entre l'alumnat:
 - *Potser això explique gran part del fracàs de molts estudiants que no continuen els seus estudis de música*
 5. L'acció d'ensenyar ha de ser avaluada de manera constant i amb aquesta actitud crítica hauran de conformar-se els currículums
 6. La praxi educativa ha d'enfilar-se vers el desenvolupament de l'acció correcta o adient:
 - *Cal entendre per acció correcta una acció racional que satisfaga l'estudiant mitjançant l'obtenció d'un resultat més aviat esperat*
 7. Rebuig a venerar el mètode [*metodolatria*, segons el mateix *Regelski*]. Els mètodes han de dirigir-se segons una *acció racional* i no per un programa instrumental o tecnològic
 - *Cal qüestionar-se 'què' i 'per a què' ensenyar*
 8. El professor *no ha d'ensenyar tal com fou ensenyat*, per la qual cosa cal formar el professorat per tal que tinga una actitud reflexiva i siga capaç d'analitzar i satisfer les expectatives del seu entorn del món de l'ensenyament
 9. Rebuig del control hegemònic i autoritari del professor o de la institució:
 - *El professor ha de ser educat per descobrir ideologies encobertes*
 10. Arribada l'hora de fer les pràctiques de professorat, els estudiants han de conèixer [de manera clara] el per què d'elles:
 - *Han d'arribar a veure amb claredat la relació entre pràctica i resultats o recompenses*

La línia *aprenentatge-acció* hi és defensada per *Regelski* refermant que el coneixement:

- *No hi és una cosa passiva que procedisca de factors externs o que pugui ser impartit de manera magistral pel professor*
- *És bastit mitjançant les nostres accions mentals*

Per a *Regelski*, el valor d'un mètode en educació depèn de *les conseqüències pràctiques derivades de la seua aplicació*. L'acció és crítica i, ensems, productora de canvis; és també un desemmascament de la realitat i una modificació d'aqueixa realitat.

Els ideals del MayDay Group ne són 7:⁹⁵

1. L'*acció musical* hi és plena de resultats musicals, sent condició necessària per fer música i ha de ser present en una *Educació Musical* d'allò més efectiva
2. Els contextos socials i culturals de l'*acció musical* formen part del seu significat musical i no poden ser ignorats ni tampoc minimitzats
3. Caldria que els docents musicals canalitzaren el procés de creació i desenvolupament de la cultura musical treballant en la direcció amb la qual aquesta es desenvolupa i en els valors individuals i col·lectius als quals serveix
4. Cal analitzar qualsevol contribució musical nouvinguda de part dels estudiants o de qualsevol institució musical per tal de determinar la direcció i extensió de la seua aflluència
5. Per tal d'aconseguir efectivitat a la tasca dels docents musicals caldria mantenir el contacte amb idees i persones procedents d'altres disciplines
6. Les bases teòriques han de redefinir-se de manera simultània i radical en tota la seua extensió i amb una finalitat no sols teòrica sinó també de pràctica
7. El currículum educatiu ha de ser entès de manera *extensiva* i *intensiva* tal com un fonament que done unitat professional i estiga sostingut per una base filosòfica

Desemascarar i minorar la importància atorgada als mètodes [la seua '*metodològia*'] els quals posen límits a les possibilitats a aplicar a l'*Educació Musical*⁹⁶. Sobre:

- El currículum:
Escau una reforma i una actualització constant dels currículums tenint en compte els trets socials i culturals dels alumnes. El currículum ha de ser una mena de base general compartida pel professorat
- La pràctica docent:
*Crítica el condicionament i el 'poder' dels docents de música i el seu efecte al voltant de la pràctica professional i crítica la tasca docent i proposa pràctiques per a ella segons els diversos nivells educatius*⁹⁷
- La praxi docent:

⁹⁵ En www.maydaygroup.org/php/actionideals.php

⁹⁶ Regelski, T.A. [1980]: *Principios y problemas de la Educación Musical*. Diana. Mèxic.

⁹⁷ Regelski, T.A. [1981]: *Teaching General Music Action Learning for Middle and Secondary Schools*. Schirmer Books. Nova York.

Regelski, T.A. [2004]: *Teaching General Music in Grades 4-8: a Musicianship Approach*. Oxford University Press. Estes Units.

Critica l'estètica tradicional que encara hi és present a les escoles de música. Proposa trencar amb eixa situació i reivindica una escola de música que no afavorisca el trencament sinó, més aviat, que trace ponts. La música no ha de ser sacralitzada [tal com la música clàssica] sinó estimada en la seua riquesa i significat vital

Els *contexts socials i culturals* així com *l'entorn* dels individus [amb les seues pròpies expectatives] constitueixen un tema d'importància cabdal per a *Regelski*. Una part molt important de les seues investigacions s'introdueixen dintre del camp del multiculturalisme.

Mary Louise Serafine⁹⁸

Música i psicòloga nord-americana. La seua contribució de més relleu al camp de la *Psicologia de la Música* ha estat:

- *Haver assignat un rol a la cognició de l'experiència de la recepció i la producció musical*
- *Aprofundir en aspectes de la seua gènesi i desenvolupament*

Desenvolupà la idea del *mentalisme* com a fonament de l'experiència musical. *Serafine* diferencia el seu enfocament de les concepcions tradicionals que entenen *la música* com:

- *Un emergent de la comunicació d'emocions*
- *Un ordre matemàtic*
- *Un ordre matemàtic*

Proposa una *teoria musical* amb bases *cognitives* i sota una idea central:

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • La <i>música</i> és un mode de pensament que es desenvolupa de manera similar a altres funcions tal com:
-el <i>raonament matemàtic</i>; el <i>llenguatge</i> i les <i>idees al voltant del món físic</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Confronta els conceptes tradicionals al voltant de:
-l'<i>aptitud musical heretada</i>; el <i>talent</i> i l'<i>agudesesa d'oïda</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Postula un punt de vista genètic de la cognició musical que té punts d'encontre amb les línies d'investigació al voltant de:
-la <i>gènesi</i> i el <i>desenvolupament de l'expertesa musical</i> |

Serafine entén *la música* com un *fenomen cultural* producte de *diversitat de pràctiques estilístiques*. Les tres activitats musicals principals [*composar*, *escoltar* i *executar música*, malgrat les seues diferències] hi són basades en un *conjunt compartit de processos cognitius bàsics* dintre dels quals considera *la temporalitat* com a factor determinant de l'experiència musical.

Proposa amb la seua teoria dues categories de processos cognitius genèrics:

1. *Temporals*: pel que fa a les relacions entre els fets musicals més discrets [*successió* i *simultaneïtat*]
2. *No temporals* fan esment a propietats més generals i fonamentals sobre fragments extensos d'una peça de música [*tancament*, *transformació*, *abstracció* i *nivells jeràrquics*]

⁹⁸ **Mary Louise Serafine.** Investigadora en el camp de la Psicologia Musical als anys setanta i vuitanta als Estats Units. Graduada en Música pel Dartmouth College. La seua tesi doctoral [en psicologia genètica] girà al voltant de *Una mesura de la conservació de la mètrica en música* [Universitat de Florida, 1975]. Eixamplament d'estudis [psicologia amb William Kessen i Robert Crowder] i teoria musical [amb Allan Forte].

Les categories d'anàlisi emprades al marc teòric de Serafine són:

	-Processos temporals-
<i>Successió</i>	<p>-Comprén les operacions cognitives d'encadenament, agrupament o afegiment horitzontal de fets musicals en els temps.</p> <p>-Afegeix la construcció idiomàtica [cèl·lules melòdiques, rítmiques, harmòniques o tímbriques de la peça de música] que brinda coherència i cohesió a l'obra musical.</p> <p>→ Encadenament motiu: <i>-Procés pel qual es combinen dues o més unitats idiomàtiques per formar successions de major extensió</i></p> <p>→ Patterning [o modelització]: <i>-Procés pel qual les unitats s'encadenen de manera repetitiva</i></p> <p>→ Fraseig: <i>-Intent per congriar fets musicals a major escala, en conjunt d'extensió diversa</i></p>
<i>Simultaneïtat</i>	-La dimensió de la simultaneïtat controla operacions de combinació i síntesi dels fets musicals, afegint un a sobre l'altre.

	-Processos no temporals-
	-Són aquells en els quals el sentit no es basteix a partir de les relacions fet a fet, nota a nota [o frase a frase] sinó -més aviat- són el resultat d'operacions formals i lògiques i d'abstraccions al voltant el material musical.
<i>Tancament</i>	-Informa sobre la trajectòria del moviment musical tot creant expectatives d'avanç fins un punt d'arribada i repòs.
<i>Tranformació</i>	-Dóna cohesió a la percepció de musicals adonant-se de les similituds en alguns atributs malgrat haver-hi diferències.
<i>Abstracció</i>	-Procés pel qual un fet musical és remogut del seu context original dintre de la peça i tornat a posar en altre lloc de la composició. Aquest procés possibilita l'experiència de la totalitat perquè dóna consciència de l'ús d'un material musical concret.

<i>Nivells jeràrquics</i>	-Fan esment a l'estructura subjacent que pot abstraure's en una peça musical. La percepció d'aquesta estructura crea operacions de relació de fets musicals que els distingeixen segons el seu grau d'importància o pes estructural.
---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Per tal de mapar el *patró de desenvolupament cognitiu musical*, des de l'infantesa fins la preadolescència i l'edat adulta, *Serafine* explorà els *processos cognitius temporals*. Dissenyà una gran varietat de tasques experimentals que administrà a xiquets, de 5 a 11 anys, i a adults amb o sense formació musical. El resultat fou el següent segons els diversos apartats:

<i>Successió</i>	-Segmentant les frases musicals. Xiquets i adults assenyalaren els punts on pensaven que una frase podia dividir-se. Sols els xiquets majors i els adults feren segmentacions de les frases més menudes.
<i>Patterning</i>	-Els xiquets menors de 8 anys tenien dificultats per seguir una successió de models. Els xiquets més majors i els adults no manifestaren cap dificultat al seu seguiment.
<i>Encadenament motiu</i>	-Proposà als subjectes una tasca de memòria i predicció on escoltaven parells <i>correctes</i> o <i>incorrectes</i> i havien de jutjar la seua combinació relativa.
<i>Construcció idiomàtica</i>	-Proposà estudiar la discriminació melòdica partint de que les melodies amb major cohesió serien millor discriminades que no les melodies amb alçàries canviades a l'atzar.
<i>Simultaneïtat</i>	-Estudiaren l'abstracció textural de veus i se'ls demanà que indicaren quantes parts escoltaven. Els menuts confonien la complexitat rítmica amb el número de veus en la textura.
<i>Síntesi motivica</i>	-Escoltaven motius curts superposats i se'ls demanava que indicaren si eren els mateixos que aquells abans escoltats per separat. Amb fragments reduïts en extensió s'aconsegueix certa consciència de la simultaneïtat abans dels 10 anys.

Pel que fa als experiments abans esmentats cal parar esment en que el desenvolupament de *processos genèrics* és independent [en bona part] de *l'edat* i de *l'experiència* de freqüentar un

entorn musical. El xiquet basteix el sentit musical fent ús de *trets globals de l'estímul* i, més endavant, *desenvolupa les idees temporals*.

Serafine treballà també al voltant de la conjunció *text/melodia* en les cançons. Demostrà que els xiquets reconeixien millor les melodies de les cançons escoltades abans *quan aquestes hi eren presentades amb la seua lletra*: ' ... *la presentació integrada de text i melodia afegeix un avantatge per a l'abstracció de l'estímul tot pensant en el reconeixement posterior...*'⁹⁹

Altres estudis de Serafine exploraren la *realitat cognitiva* dels *nivells jeràrquics* en música. La psicòloga nord-americana trobà distincions cognitives en la representació jeràrquica de la música entre *estructura* i *superfície*.

⁹⁹ Serafine, M.L.; Crowder, R.G.; Repp, B.H. [1984]: 'Integration of melody and text in memory for songs'. *Cognition*, 16, pp. 285-303.

John A. Sloboda¹⁰⁰

Pianista i psicòleg. Reconegut arreu del món pels seus treballs al voltant de la psicologia aplicada a la música. Destacat i compromès membre per la seguretat mundial i la no-violència, *Sloboda* ha acompanyat les seues teories amb compromisos ètics de carés pacifista¹⁰¹.

Partint de la psicologia cognitiva per estudiar els processos mentals que hi són a la base de l'activitat musical de l'oient, de l'intèrpret i, fins i tot, del mateix compositor, *Sloboda* dóna importància a *les emocions, al context cultural i a les experiències personals*.

Insisteix el psicòleg en la necessitat del treball multidisciplinar amb altres ciències tal com *filosofia, sociologia, antropologia, neurologia, musicologia, etc.*

De vegades, *Sloboda* treballa amb:

- Músics professionals: [processos de lectura, memòria musical o coneixement de dades biogràfiques que expliquen les habilitats interpretatives]
- Persones sense formació musical: [analitzar l'ús que fan de la música o les respostes emocionals davant una obra o gènere concrets]

El treball desenvolupat al laboratori al voltant de temes concrets pot conduir vers conclusions que tinguen poc a veure amb el món real, fet que li fa emprar mètodes biogràfics, estudis de casos concrets o un recull d'experiències que ajuden d'allò més als contextos naturals. El mateix *Sloboda* assenyala que les seues investigacions es poden organitzar al voltant de 4 nuclis essencials per tal d'entendre el *pensament musical: processos cognitius; emoció i motivació; desenvolupament de les habilitats musicals i la música al món real*.

<i>Processos cognitius</i>
<p>-Per a <i>Sloboda</i>: entendre la música suposa descobrir l'estructura, elaborar una representació mental de les propietats [<i>mètrica, ritme, tonalitat, harmonia, melodia, forma, etc.</i>] imprescindibles per al seu <i>reconeixement</i>, la seua <i>identificació</i> i la seua <i>interpretació</i>.</p>

¹⁰⁰ **John A. Sloboda.** Pianista i psicòleg. Reconegut a nivell mundial pels seus treballs al voltant de la psicologia de la música. Ha publicat vora 130 treballs sobre temes diversos relacionats amb la música: *lectura musical; memòria musical; Música i llenguatge: Aprenentatge i desenvolupament de les habilitats musicals; Música i emoció; Percepció de la música; Interpretació musical; Funcions de la música; Música i culte religiós, etc.* És membre de l'Acadèmia Britànica [des del 2004] i de la Societat Britànica de Psicologia [1998]. Asesor de publicacions especialitzades: *Musicae Scientiae; Psychology of Music; Music Perception i Psychology Teaching Review.*

¹⁰¹ Sloboda, J.A. [2005]: *Exploring the Musical Mind*. Oxford University Press. Oxford. Al darrer capítol del llibre, l'autor posa en coneixement del lector que esdeveniments com ara la intervenció de l'OTAN en la crisi de Sèrvia, els atemptats de l'11 de setembre del 2001 als Estats Units o la invasió posterior en Afganistan despertaren la seua consciència política conduint-lo vers un canvi significatiu en les seues prioritats personals i professionals.

-Les representacions mentals semblen ser fonamentals en nombroses tasques de *percepció* i *interpretació musical* i poden ajudar a entendre altres habilitats com ara la *composició* i la *improvisació*.

L'emoció i la motivació.

-Totes dues influeixen a la totalitat de passes del procés musical i són elements centrals dintre dels discurs d'*Sloboda*.

-Una part del seu discurs hi és dedicat a les seues fonts, és adir: a descobrir com la música produeix emocions en les persones.

-Descobreix la relació entre la intensitat de les emocions experimentades i trets estructurals de la música [*síncopes, canvis harmònics, appoggiatures*, etc.].

-Hi són també les *fonts icòniques* [semblança entre la música i altres trets no musicals, el cant dels ocells, per exemple] o la capacitat de la música per suggerir un carés emocional [la música alta i ràpida s'associa amb emocions enèrgiques i amb l'excitació]¹⁰². Però l'impacte de la música no hi és directe, depèn: *del moment i del lloc on s'escolte; de qui ens acompanya i de les activitats que estem desenvolupant, etc.*

-*Sloboda* recorre a les *experiències emocionals* per tal d'explicar la relació que cada persona té amb la música. Així la decisió de dedicar-se de manera professional és més freqüent entre aquells que poden recordar alguna experiència positiva de gran intensitat en els seus primers anys de vida [*'experiències cim'*].

El desenvolupament de les habilitats musicals.

-Tots naixem amb una capacitat innata i predisposició per a l'activitat musical. És a dir: tots tenim talent, fins a quin punt els desenvolupem dependrà de les nostres experiències, oportunitats, motivació i context social.

-Comparant biografies de músics importants amb altres de nivell inferior, *Sloboda* descobreix que no hi ha diferències als seus nivells de destresa musical als primers anys de vida i que el desenvolupament de les seues habilitats està en

¹⁰² Juslin, P.N.; Sloboda, J.A. [2001]: *Music and emotion. Theory and research*. Oxford University press. Oxford.

funció directa amb el temps dedicat a la pràctica musical al llarg de *la infantesa*, *l'adolescència* i *la joventut*¹⁰³.

-El treball d'*Sloboda* serveix per desmitificar 3 idees força esteses: *que l'èxit musical depèn d'un talent previ.*; *que l'excel·lència musical creix des de l'esforç solitari* i *que el treball i el plaer estan separats, doncs si no s'obté un gran plaer amb la música és difícil esdevindre un bon intèrpret.*

La música en el món real.

-Anàlisi de com els valors socials, culturals i personals afecten el rol de la música en la societat i el grau en el qual els seus individus desenvolupen habilitats musicals.

-Ecoltar música és un hàbit social i té efecte sobre les emocions. Els nivells d'habilitat musical al món occidental són baixos comparats amb altres cultures, tal vegada degut a considerar sols la *música clàssica* com el parangó d'allò que ha de ser la música i cap cosa més.

La música en el món real [bis].

-Segons *Sloboda*, aquesta mena de barreres musicals tenen un efecte inhibitor per a la motivació, cosa que canviaria si moltes institucions [*inclosa l'Escola, és clar*] centraren els seus esforços en el gaudi musical i en la realització personal en compte de la '*necessitat*' de ser sempre el millor o aconseguir estar a l'elit professional.

Tal vegada siga la *desmitificació* del concepte '*talent*' l'aportació més important d'*Sloboda* en el camp de l'*Educació Musical*. La idea de que totes les persones tenim *capacitat musical* [per la qual cosa *el músic no naix sinó que es fa*] fonamenta i *dona sentit* a l'ensenyament musical. Així doncs, cal partir de la premissa per la qual: *tothom té capacitat musical i, en conseqüència, l'Educació musical té sentit.*

Pel que fa al seu treball al voltant de *les emocions* i de *la motivació* posa de relleu que també aquestes [*no sols les habilitats tècniques*] són part essencial de l'activitat d'oients, intèrprets i compositors, per la qual cosa no poden deixar-se de costar en l'àmbit pedagògic.

¹⁰³ Davidson, L.W., Howe, M.J.; Moore, D.G.; Sloboda, J.A. [1996]: 'The role of parental influences in the development of musical performance'. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 [4], pp. 399-412.

De les troballes realitzades fins per *Sloboda*, podem traure les següents recomanacions:

- *Facilitar experiències musicals primerenques:*

Les diferències d'habilitat observades entre els xiquets menuts es deuen -en gran part- a la quantitat d'estimulació informal rebuda al seu ambient familiar. Els pares que canten tots els dies o s'impliquen en jocs musicals amb els menuts ajuden en el desenvolupament de les seues capacitats perceptives¹⁰⁴

- *Assegurar alts nivells de pràctica:*

Segons *Sloboda*, existeixen nombroses similituds estructurals entre el *llenguatge* i la *música* que permeten comparar malgrat no identificar-los de manera completa. Si el llenguatge es fa servir sovint, ha d'ocórrer igual amb la música. Llavors, els processos cognitius són forçats per tal d'avançar fins els nivells més alts de destresa musical

- *Donar recolzament familiar:*

La implicació directa dels pares al llarg dels primers anys del procés d'aprenentatge musical ha estat decisiva per a bona part d'aquells considerats millors músics¹⁰⁵. Aquesta implicació dels parents ajuda a ser constants en la pràctica instrumental i, sobretot, per crear un autoconcepte en el xiquet '*apte per a la música*' força motivador a llarg termini per poder continuar amb la pràctica

- *Crear un ambient relaxat que possibilita viure emocions positives:*

Els intrumentistes bons recorden les seues primeres classes com a *experiències positives* [a més de divertides]. Pel contrari, aquells que han assolit nivells de destresa més baixos o, fins i tot, han abandonat, recorden les seues primeres classes com a *moments força desagradables, fins i tot, humiliants*. Cal recordar que *les experiències emocionals positives* [importants per a la motivació interna] no hi solen presentar-se en ambients amenaçants o de gran exigència¹⁰⁶

- *Donar importància als assoliments tècnics i a les experiències emocionals davant el fet musical:*

Tocar de manera expressiva té molta relació amb la capacitat de l'intèrpret per percebre la música. Caldria, doncs, que l'actitud dels docents a les primeres etapes de l'ensenyament fora la de *no parar massa esment davant les deficiències en les habilitats dels xiquets i sí concentrar-se en no trencar el gaudi i l'exploració per part del*

¹⁰⁴ Davidson, L.W., Howe, M.J.; Moore, D.G.; Sloboda, M.J.A. [1996]: *Op. Cit.*

¹⁰⁵ Sloboda, J.A.; Howe, M.J.A. [1991]: 'Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study'. *Psychology of Music*, 19, pp. 3-21.

¹⁰⁶ Sloboda, J.A. [1994]: 'What makes a musician?'. *European String Teachers Association Review*, 2, pp. 31-34.

xiquet. Demanar anar més enllà d'allò que hi és agradable sembla ser una actitud pedagògica més adient per a les fases posteriors

- *Estimular el fet de tocar en grups:*

Els joves que participen en activitats musicals de grup fora de les classes tenen més probabilitat de seguir fent música anys després¹⁰⁷

Les troballes al voltant dels processos cognitius que hi són darrere de la percepció del llenguatge i de la interpretació són de gran interès per als investigadors del llenguatge.

Els seus estudis sobre allò emocional suposa un avenç per a la psicologia.

La descripció dels fets musicals suggereix com crear ambients positius per al benestar dels éssers humans.

¹⁰⁷ Sloboda, J.A. [2005]: *Exploring the Musical Mind. Op. Cit.*

Christopher Small¹⁰⁸

Musicòleg, compositor, pianista i geòleg. S'autodefineix com: *un músic que pensa en el seu art*.

Autor fonamental per als corrents contemporanis preocupats per *la naturalesa de la música i per les seues funcions en la vida de l'ésser humà*. Small referma el valor que la música de qualsevol cultura posseeix per a la integració social a més de qüestionar *l'elitisme* de la tradició musical occidental. També accentua el llegat que la música negra ha deixat en la música popular actual.

De quan la seua estada a Londres publicà *Música, Societat i Educació* [1989]¹⁰⁹, referent imprescindible per a l'*Educació Musical* i per a la vessant sociològica d'aquesta. En ell situa els fonaments de la música occidental davant altres realitats musicals [tal com la balinesa o africana] per a, des de una lectura contemporània, qüestionar les concepcions absolutes i egocèntriques de la cultura musical occidental.

Partint d'un enfocament integral de la música afroamericana, desenvolupà al 1994 un anàlisi d'aquesta música i de la seua influència en la música occidental. A partir dels anàlisis, reflexionà sobre la naturalesa de l'acte musical i la seua funció en la vida humana¹¹⁰.

Al 1975, Small defensà la universalitat de l'experiència musical. Defineix el musicòleg com prendre part, sota qualsevol acció o forma, en l'acte musical [des de la composició i l'audició privada de la música] fins la preparació o la neteja de les sales d'audició, passant per la interpretació musical i la resta d'activitats relacionades amb l'experiència musical, perquè *totes aqueixes accions contribueixen al desenvolupament del fet musical*¹¹¹.

El corrent anomenat *Nova Musicologia*¹¹² té amb Small una font d'inspiració constant. Les seues aportacions s'han estès també al món de l'*Educació Musical* i a la pràctica musical.

¹⁰⁸ **Christopher Small.** Musicòleg, etnomusicòleg i geòleg neozelandès. S'autodefineix com '*un músic que pensa en el seu art*'. També ha estat compositor, pianista, director de cor i professor. El seu avi matern dirigia una societat coral a Wellington. Bachelor of Music per la Universitat Victòria [Wellington] estudià amb el compositor Douglas Lilburn [deixeble de Vaughan Williams i considerat el pare de la música neozelandesa]. Professor d'ensenyament secundari als anys cinquanta [a més de Música] es va veure obligat a ensenyar química, francès i anglès. Fou autor de bandes sonores per a una menuda productora de pel·lícules animades. Autor de *Children of the Mist* [1960] ballet en dos actes que li permeté accedir a una beca del govern neozelandès per tal d'eixamplar estudis de composició [a Londres] centrats en la música d'avantguarda. Professor a l'Àrea de Música de la Universitat Thames Valley de Londres [Ealing College of Higher Education] on romangué vora dos decennis. De llavors ençà el seu treball s'ha desenvolupat al llarg de diverses universitats arreu del món. Viu a Sitges [Barcelona] des la dècada dels noranta. Al 1997 donà el seu fons bibliogràfic a la Universitat de Girona. Al 2006 aquesta universitat catalogà el Fons Christopher Small en més de 800 llibres, fet que ha convertit la Universitat de Girona en la biblioteca universitària espanyola amb major quantitat de volums dedicats a la música popular nord-americana.

¹⁰⁹ Small, Ch. [1989]: *Música. Sociedad. Educación*. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. Alianza. Madrid.

¹¹⁰ Small, Ch. [1994]: *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration i Afro-American Music*. Brick Row Publishing Co. Auckland.

¹¹¹ Small, Ch. [1995]: *Musickin: A Ritual in Social Space*. University of Melbourne. Melbourne.

¹¹² Corrent que intenta obrir els límits de la musicologia vers uns significats de la música més enllà de la sabuesa legitimada per la tradició, relacionant investigació en la història de la música amb la investigació etnomusicològica. --- Díaz, Maravillas - Giráldez, Andrea. [2007]: *Op. Cit.*

Small sempre ha intentat relacionar *la teoria amb la pràctica docent* tot involucrant alumnes de totes les etapes i nivells educatius dintre de la música d'avantguarda i d'altres cultures. El resultat de la seua proposta esdevingué en l'elaboració de *programes experimentals d'ensenyament*.

L'interpretació feta per Small al seu llibre *Música. Sociedad. Educación*¹¹³ al voltant dels treballs de Gregory Bateson a Bali i d'altres exemples, representà un canvi important en *l'enfocament de l'ensenyament i aprenentatge musical*. De llavors ençà, *la Música a l'Escola ja no se separaria de la seua dimensió social*.

Els docents d'*Educació Musical* han de preocupar-se per generar el tipus de context social que afavorisca la *interacció musical formal i informal* que *ens conduïska* vers el desenvolupament real i a la *musicalització del conjunt de la societat*.

Des de la perspectiva de l'*Educació Musical*, la funcionalitat i el significat dels aprenentages sostinguts pel *Constructivisme*, trobaren una part dels seus referents dintre de les aportacions fetes per Small anys abans.

No obstant això, Small dubta de l'efectivitat de l'*Educació Musical* a les escoles tal i com hi és focalitzada a hores d'ara¹¹⁴. Argumenta el músic que els xiquets necessiten oportunitats per produir música a cada etapa del seu desenvolupament:

Els xiquets no necessiten un tipus d'educació normal ...

... sinó ...

... una interacció informal on, tal com succeeix a les tradicions populars, l'acte creatiu estiga obert a tothom i on les habilitats d'aquells puguen ser modestes [fins i tot, rudimentàries] també puguen fer alguna cosa i arribar a ser admirats per allò

¹¹³ Small, Ch. [1989]: *Op. Cit.*

¹¹⁴ Small, Ch. [2003]: 'Exploración, afirmación y celebración'. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 28, pp.8-19.

Robert Stake¹¹⁵

Tot i no tenir relació directa amb la música i el seu estudi metodològic, *Stake* ha refermat amb les seues propostes metodològiques l'aplicabilitat d'aqueixes al camp de l'ensenyament musical, a més d'haver-hi investigat de manera directa sobre educació artística i musical.

Membre fundadors del CIRCE [Centre d'Investigació Educativa i Avaluació del Currículum] es dedicà a cercar connexions entre *ensenyament* i *medició* a més de relacionar *el desenvolupament del currículum i l'evaluació*¹¹⁶.

Per a *Stake*, l'avaluació no és sols una qüestió de mesura [la qual considera impossible dintre de les ciències socials], *sinó* d'identificació de la qualitat d'allò que volem avaluar sempre partint de la base per la qual:

- *La qualitat no sorgeix d'un objecte com una propietat seua, sinó de l'experiència amb eixe objecte*
- *No importa gaire com de complex siga caracteritzar la qualitat atès que els seus orígens hi són en l'experiència*

Stake anomena la seua manera de focalitzar el treball de mesura com *avaluació comprensiva* [de l'anglès *responsive evaluation/avaluació responsiva* o *responent*]. És a dir: els estudis d'avaluació comprensius amb els criteris de vivències bones o dolentes enfatitzen les *qüestions socials* i els *valors culturals* abans que no l'ús d'indicadors o altre tipus de criteris de mesura.

El desenvolupament de la seua idea d'*avaluació comprensiva* resulta adient per als programes d'Art atesa la naturalesa del fet a avaluar perquè [segons *Stake*] no hi ha mesura de la producció d'un programa d'Educació Artística que de manera automàtica porte cap a un indicador de la seua qualitat ...¹¹⁷.

Per tal de dur a terme una *avaluació comprensiva* fent servir eines qualitatives, *Stake* recomana acuar de la següent manera:

- *Delimitar el cas tot conceptualitzant l'objecte d'estudi*
- *Cercar estructures en les dades per desenvolupar la investigació*
- *Seleccionar els fenòmens, temes o qüestions a destacar al nostre estudi*

¹¹⁵ **Robert Stake.** Especialista en avaluació de programes educatius. Format sota l'ombra dels estudis psicòmètrics. Al 1958 llegí la seua tesi doctoral a la Universitat de Princeton [*Paràmetres i aptituds de la corba d'aprenentatge*], tesi relacionada amb la psicologia matemàtica i amb la mesura de l'aprenentatge. Professor a les Universitats de Nebraska i Illinois. Fou [al costat de Tom Hastings i Lee Cronbach] un dels creadors del Centre d'Investigació Educativa i Avaluació del Currículum [CIRCE: *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation*]. Dos investigadors en Educació Musical -com ara Liora Bresler i Jackie Wiggins- han col·laborat amb ell treballant al CIRCE.

¹¹⁶ Robert Stake [2001]: 'Representing quality in avaluation', en Benson, A.P.; Himn, D.M. [eds.]: *Visions of quality: How evaluators define, understand and represent program quality*. Elsevier. Oxford.

¹¹⁷ Stake, Robert E. [1998]: 'Evaluation of art education programs in community centers', *Advances in Program Evaluation*, 4, pp.7-18.

- *Triangular les observacions més importants que formen la base [es] de la nostra investigació*
- *Desenvolupar afirmacions o generalitzacions al voltant del cas*

Al 1992 treballà amb la musicòloga *Liora Bresler* al voltant de la investigació qualitativa a l'*Educació Musical*¹¹⁸. Al capítol d'ambdós estudiosos, es fa esment dels principals trets de la *metodologia qualitativa* la qual pot aplicar-se a totes les ciències socials i educatives [incloent l'*Educació Musical*]. La recerca al voltant de l'educació artística es feu a diversos centres escolars de l'estat d'Illinois.

Pel que fa a l'*Educació Musical*, *Stake* i *Bresler* trobaren que aquesta hi era aïllada de la resta d'ensenyaments artístics tot i que molt més arrelada a la resta de matèries que conformen l'educació general. Trobaren també que els docents especialistes en música basaven més la seua docència en conceptes i procuraven desenvolupar capacitats i habilitats musicals fent servir metodologies ben estructurades. De fet, quan a les escoles dels Estats Units no hi havia professors especialistes, l'*Educació Musical* que s'impartia a les aules estava centrada en *la precisió de l'ensenyament i del ritme* deixant fora altres trets més elaborats com ara *el fraseig, les dinàmiques, l'articulació*, etc. També hi era d'allò més freqüent plantejar-se objectius d'*ensenyament extramusical*, per la qual cosa per tal de poder parlar aleshores d'*Educació Musical* com a tal calia remetre's als centres [pocs] on hi havia d'especialistes.

Als casos concrets de mancança d'especialistes, l'aspecte menys treballat era el de l'*audició*. Per tal de donar una explicació del fenomen, diversos autors ho justifiquen en raó d'un context cultural on es prima l'acció que considera l'*audició* com alguna cosa més que no un bé passiu. Els principis desenvolupats per *Stake* [*investigació qualitativa, avaluació comprensiva* i estudi de casos concrets] són tots tres d'aplicació immediata dintre de la investigació en l'*Educació Musical*.

Els *indicadors quantitativs* en *música* [tal com l'entonació correcta d'un interval, el reconeixement d'una peça musical o el nombre de suspensos en determinada matèria] poden arribar a ser importants tot i que, segons *Stake*, conèixer les motivacions d'un professor per fer servir determinats estils musicals a les seues classes davant d'altres, com reacciona i participa l'alumnat davant les activitats proposades o de quina manera valoren els companys del claustre la música dintre del currículum són qüestions a les quals *la investigació qualitativa* ajuda a donar resposta i que, a més a més, s'adeqüen millor a la naturalesa del fet educatiu i musical.

La proposta d'*Stake* primereja les produccions pròpies de l'alumnat davant el coneixement dels grans autors. És a dir: *és més fàcil aconseguir el desenvolupament estètic de l'alumnat tot partint de la seua pròpia producció artística i dels seus propis interessos abans que no una selecció d'autors feta pel mateix professor*.

¹¹⁸ Stake, Robert E.; Bresler, L. [1992]: 'Qualitative research methodology in music education', en Colwell, R [ed.]: *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*.

Keith Swanwick¹¹⁹

Proposa l'establiment d'objectius educacionals en termes d'assoliment d'habilitats, reconeixement i producció de gests expressius, identificació i projecció de normes, desviaments i respostes estètiques¹²⁰.

Les seues contribucions posteriors poden veure's sota 2 angles:

1. Com a proposta teòric-filosòfica quan l'autor planteja la concepció de la música com a objecte significatiu i de sentiment per a l'experiència humana com a *vehicle per a la comunicació d'informació interpersonal*.
2. Com a proposta pedagògica que possibilita al professor el fet de considerar la seua pràctica com una forma d'educació estètica que ha d'estar fonamentada en una base *intencional i racional* de relació entre mitjans i finalitats per a l'*Educació Musical*¹²¹.

Swanwick explora les dimensions psicològiques de l'experiència musical a més de les seues implicacions pedagògiques i curriculars per a l'Educació Musical. Considera *el joc* en la pràctica musical com a fonamental per a posteriors desenvolupaments formals de l'assignatura. L'autor reconeix 4 tipus concrets de coneixements musicals:

1. *Proposicional* [o factual - saber què]
2. *Coneixement mitjançant l'acció* [saber com]
3. *Coneixement per familiaritat*
4. *Coneixement actitudinal*

• Proposicional [saber què]	
'Saber què', comprèn definicions, fets, conceptes i descripcions al voltant de la música. Aquesta possibilitat de coneixement necessita estar sempre en connexió amb l'experiència musical tot i que no la substituisca	
• Coneixement per l'acció [saber com]	
'Saber com'. Implica habilitats auditives, manipuladores i notacionals	
• Coneixement per familiaritat	
S'assoleix mitjançant l'experiència personal amb una determinada obra musical. Els altres tipus de coneixements hi són interrelacionats amb aquest i és on es	

¹¹⁹ **Keith Swanwick**. Professor emèrit de l'Institute of Education de la Universitat de Londres. Fou el primer professor titular d'Educació Musical a Europa. Autor de 4 llibres editats entre 1979 i 1999. La seua tasca hi és centrada al voltant de les qüestions de carés teòric i pràctic dintre de la feina quotidiana dels professors de música tot intentant apropar el món de la investigació i de la producció de coneixement a la realitat quotidiana de les escoles.

¹²⁰ Swanwick, K. [1979]: *A basis for music education*. Routledge. London.

¹²¹ Swanwick, K. [1988]: *Music, mind and education*. Routledge. London.

manifesta la naturalesa dinàmica del coneixement musical

- Coneixement actitudinal.

Implica compromís, preferència i valors personals¹²²

Segons *Swanwick*, el fenomen del coneixement sorgeix a partir de pensaments de naturalesa intuïtiva procedents del *coneixement per familiaritat* que es transforma mitjançant la naturalesa analítica i intel·lectual del pensament humà i referma que *el coneixement intuïtiu és central en tot coneixement*.

La *pràctica musical* presentaria 4 trets psicològics:

1. *Imaginació*: Mitjà pel qual ens representem accions i esdeveniments a nosaltres mateix
2. *Comparació*: Mitjà per crear relacions i correlacions i per reconèixer les relacions entre imatges
3. *Codificació*: Sistema de signes amb vocabulari compartit
4. *Diàleg*: Intercanvi i negociació de pensaments entre les persones i la comunicació i transmissió que d'elles procedeix¹²³

Swanwick aprofundeix en les bases psicològiques de l'experiència musical creant paral·lelismes entre:

Joc ...

Construcció musical ...

I ...Formes diverses d'Educació Musical

¹²² Swanwick, K. [1994]: *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge. London.

¹²³ Swanwick, K. [1979]: *Teaching Music Musically*. Routledge. London.

Peter Webster¹²⁴

És l'autor de *Measures of Creative Thinking in Music* [MCTM], eina exploratòria per avaluar el pensament creatiu en la música. Creat a partir de la premissa per la qual l'habilitat de pensar de manera creativa en música pot ser mesurada en un estadi primerenc del desenvolupament musical dels xiquets [entre els 4 i 10 anys]. Webster rebaixa l'edat atés que investigacions anteriors per a l'avaluació del pensament creatiu en música [Vaughan, 1971 i Gorder, 1976] s'havien centrat en xiquets i joves d'entre 10 i 18 anys.

El sistema avalua nivells expressius i productius de les creacions involucrant els xiquets en activitats musicals d'indole improvisador. Les proves consisteixen en sèries de 10 tasques dividides en 3 parts: exploració; aplicació i síntesi.

Les tasques progressen des de nivells simples fins a altres de més complexos. Segons el professor Webster, el procés creatiu és descrit com aquell que comença amb un producte previst i intencionat, per exemple: una improvisació, una interpretació o una composició.

Com a conferenciant i docent, ha impartit i imparteix cursos de Filosofia de l'Educació Musical i Avaluació i Pensament creatiu en Música. Les seues contribucions [teòriques i metodològiques] han sorgit dels seus treballs en 2 àmbits:

1. *El pensament creatiu en la música*
2. *La tecnologia musical*

Sobre les quatre aptituds de producció divergent Webster demana fluïdesa; flexibilitat; elaboració i originalitat [Guildford i Hoepfner, 1971]. Webster també demana de sempre als seus estudiants proves a cada vegada més complexes per tal de mesurar l'habilitat del pensament creatiu en música.

Els quatre constructors de Guildford i Hoepfner van ser traduïts a termes musicals mitjançant els quals pogué mesurar els següents factors:

- *Extensió* [o fluïdesa musical]:
Quantitat de temps emprada en tasques cretives
- *Flexibilitat*:
Grau fins el qual són manipulats els paràmetres musicals d'alçària, tempo i dinàmica
- *Originalitat*:
En quina mesura la resposta és inusual o única en termes musicals i en el mode d'interpretació

¹²⁴ **Peter Webster**: Llicenciat en Educació Musical per la Universitat de Southern Maine. Ha estat professor en escoles públiques dels estats de Maine, Massachussets i Nova York. Professor a la Universitat de Cleveland. Catedràtic a la Universitat de Northwestern [Evanston/Illinois]. Imparteix cursos de Filosofia de l'Educació Musical i avaluació i pensament creatiu en Música. Publicacions al voltant de tecnologia i cognició musical i pensament creatiu en la música. Coautor del llibre *Experiencing Music Technology: Data, Software and Hardware* [Williams, D.; Webster, P. 2006. Schirmer Books. Nova York], un dels llibres més emprats als cursos d'iniciació a la tecnologia musical.

- *Sintàxi:*

Grau fins el qual la resposta és intrínscament lògica i té un sentit musical

L'altra línia d'investigació duta a terme per *Webster* ha estat la *tecnologia musical*, la qual considera com a *un conjunt d'invençions que ajuden l'ésser humà a produir, millorar i entendre millor l'art dels sons organitzats per tal d'expressar sentiments*¹²⁵. Una de les seues aportacions més destacades en l'ús de la tecnologia musical als processos d'ensenyament hi és derivada dels seus estudis al voltant de *la tecnologia com a recurs per motivar els estudiants a l'hora de pensar de manera creativa en el sons*.

Tot i que el mateix *Webster* assenyala que el *pensament creatiu en música* pot desenvolupar-se perfectament sense l'ús d'eines tecnològiques, aquestes darreres obrin possibilitats força significatives ara al *pensament convergent* adés al *pensament divergent*¹²⁶. Tanmateix, molts elements del model proposat per *Webster* al seu *Measures of Creative Thinking in Music [MCTM]* poden ajudar els docents per tal de treballar amb alguns dels continguts relacionats amb la *creació musical*:

- *Les habilitats d'extensió [o fluïdesa], flexibilitat, originalitat i sintàxi que ens permeten 'fer alguna cosa' poden ser un mitjà per al desenvolupament de l'habilitat creativa*
- *El procés de passar del pensament divergent vers el convergent sembla ser una part del procés creatiu en música. Hauria, doncs, que proposar als alumnes activitats que fomenten ambdues habilitats*
- *La motivació, independència, curiositat i autoconfiança semblen estar relacionades amb la creativitat musical. Aspectes tots ells a tenir en compte a l'hora de dissenyar tasques per als estudiants*

¹²⁵ Webster, P. [2002]: 'Computer-based technology and music teaching and learning', en Colwell, R.; Richardson, C. [eds]: *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press, pp.416-439. New York.

¹²⁶ Pàgina personal de Peter Webster: <http://web.mac.com/peterwebster/PWVita2007.htm>.

Tony Wigram¹²⁷

Pianista, organista i violinista [a més a més toca la viola i la guitarra]. Psicòleg i musicòleg.

Autor de nombroses publicacions relacionades amb les seues investigacions entre les quals cal fer esment d'aquelles relacionades amb el efectes psicològics del so i *la música*, l'autisme i desordres de comunicació, el *síndrome Rett*, improvisació, etc.

Els seus treballs són importants pel que fa a l'*avaluació* i *diagnòstic*, sobretot al diagnòstic diferencial de pacients amb discapacitats del desenvolupament i transtorns comunicatius. Per als processos d'avaluació i diagnòstic, *Wigram* recomana un protocol diferent als emprats a les sessions de musicoteràpia convencionals tot tenint amb compte que cal:

- *Identificar la capacitat de resposta del xiquet*
- *Identificar l'aproximació terapèutica adient i avaluar la seua idoneïtat*¹²⁸
- *Avaluar amb música la naturalesa del transtorn*
- *Destacar i identificar la naturalesa de la resistència socioemocional*
- *Observar les respostes positives i negatives*

Per a *Wigram*, la *improvisació* té un rol clau en el treball del musicoterapeuta. Partint de guies pràctiques al voltant de tècniques musicals i mètodes terapèutics, ensenya a abordar la tasca musical a partir del bastiment d'un repertori propi d'habilitats d'*improvisació*.

Wigram defineix *improvisació dintre de la teràpia musical* i considera diverses formes d'improvisació, tot entenent aquesta com *un procés facilitador de la creativitat potencial que puguen tenir i desenvolupar ara el pacient [cient] com adés el terapeuta*¹²⁹.

¹²⁷ **Tony Wigram:** Estudià música a la Universitat de Bristol. Musicoteràpia amb Juliette Alvin [escola de música Guildhall]. Estudis de psicologia a la St. Georges Medical School [Universitat de Londres]. Doctor en Musicoteràpia per la Universitat d'Aalborg [Dinamarca]. Professor a l'Anglia Ruskin University i a la Universitat de Melbourne. Cofundador del Comitè Europeu de Musicoteràpia.

¹²⁸ Wigram, T. [1996]: 'El diagnóstico de niños con trastornos comunicativos a través de la Musicoterapia'. *Revista Música, Arte y Proceso*, 1, pp. 18-32.

¹²⁹ Wigram, T. [2006]: 'Musical creativity in children with cognitive and social impairment', en Deliège, I.; Geraint, A.W. [eds]: *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Psychology Press, pp. 221-237.

METODOLOGIES [resum]

- Jacques **Dalcroze** *-ritme.*
 -moviment [resposta natural de la música]
 -el cos com a eix fonamental.
- Maurice **Chevais** *-fononimia elemental.*
 -dactilorítmia.
 -treball al voltant de l'interval de 5a.
- Zoltan **Kodaly** *-la cançó.*
 -ús de la fononimia.
- Carl **Orff** *-relació ritme/llenguatge.*
 -la paraula com a esquema rítmic.
- Maurice **Martenot** *-basat al llenguatge.*
 -sentit rítmic + relaxació.
 -el joc per tal d'arribar als xiquets.
- Edgar **Willems** *-principis de vida que uneixen la música i l'ésser humà.*
 -desenvolupament de les bases psicològiques de l'Educació Musical.
- Justine **Ward** *-control de la veu; entonació afinada i ritme precis.*
 -moviment amb el cos.
- Shinichi **Suzuki** *-destresa musical i no habilitat.*
 -aprenentatge pràctic i solidari.
- Jos **Wuytack** *-sensibilitat auditiva i capacitat per escoltar música.*
 -audició interior/memòria musical.
- Raymond **Murray Schafer** *-l'home com a protagonista de l'ambient sonor.*
 -revisió de les idees preestablertes al voltant de la música.
 -el silenci és negre.
 -el timbre és el colorit tonal.

-l'entorn sonor com a eix a desenvolupar.

- Edwin Gordon** *-Teoria de l'Aprenentatge Musical [Music Learning Theory] → modalitats d'aprenentatge musical del xiquet a partir de l'edat neonatal.*
- Liora Bresler** *-comprendre els factors que donen forma als currículums formal i operacional.
-hàbits musicals dels xiquets als diferents àmbits.
-tradició musical.*
- David J. Elliott** *-demana alumnes reflexius i creatius.
-varietat d'estils musicals.
-reconeixement verbal = reconeixement musical.*
- Paul Fraise** *-percepció de la durada musical.
-distinció entre temps llarg i temps curt.*
- Howard Gardner** *-Theory of Multiple Intelligences.
-coneixement espacial de la música i relació amb altres formes de coneixement humà.*
- Susan Hallam** *-mesura de la intel·ligència i actitud musical; del temps d'estudi i del temps d'aprenentatge.
-compromís, motivació i comunicació musical.
-motivació musical [influència de la família].
-enregistrament dels exercicis musicals acasa i a la classe.*
- David J. Hargreaves** *-revisió al voltant de les teories i metodologies de més relleu de l'Educació Musical.
-ambient musical dels individus en relació on viuen i romanen.
-influència de l'edat per a l'aprehensió dels estils musicals.*
- Thomas Adam Regelski** *-MayDay Grup [MDG].
-aprenentatge-acció → tot coneixement obedeix a un interès.
-relació currículum/tasca docent/praxi musical.
-rebuig vers els plantejaments positivistes.
-context social i entorn.*

- Mary Louise Serafine**
- psicologia de la música*.
 - la música com a mode de pensament*.
 - processos cognitius temporals [successió i temporalitat] i no temporals [abstracció i nivells jeràrquics]*.
 - representació jeràrquica de la música [estructura i superfície]*.
- John A. Sloboda**
- processos mentals en la base de l'activitat musical [oient/intèrpret/compositor]*.
 - treball multidisciplinar amb altres ciències → filosofia, sociologia, antropologia, neurologia, etc.*
 - entendre la música implica descobrir la seua estructura*.
 - relació emoció/motivació*.
- Christopher Small**
- elitisme [crític] de la tradició musical occidental*.
 - la música a l'escola no pot separar-se de la seua dimensió social*.
 - universalitat de l'experiència musical*.
- Robert Stake**
- avaluació de la competència del fet musical*.
 - treball amb Laura Bresler*.
 - el docent de música basa la seua docència en conceptes i capacitats*.
- Keith Swanwick**
- la música com a objecte i sentiment de l'experiència humana*.
 - explora dimensions psicològiques de l'experiència musical*.
 - pràctica musical: → imaginació; comparació; codificació i diàleg*.
- Peter Webster**
- avalua el pensament creatiu en la música [Measures of Creative Thinking in Music]*.
 - pensament creatiu de la música + tecnologia musical [metodologia]*.
- Tony Wigram**
- efectes psicològics del so i la música, l'autisme i desordres de comunicació; el síndrome Rett, etc.*
 - demana [abans que res] identificar la capacitat de resposta del xiquet*.
 - tècniques musicals + mètodes terapèutics*.

BIBLIOGRAFIA [emprada i suggerida]:

***** AL MARGE DE LA BIBLIOGRAFIA ACÍ ESMENTADA I PER TAL DE COMPLETAR-LA, CALDRÀ FER UNA RECERCA AL VOLTANT DELS ESCRITS DE TOTS ELS PEDAGOGS I PEDAGOGUES QUE HI CONFORMEN AQUEST RECULL METODOLÒGIC.

- Alsina Masmitjà, Pep; Sesé Sabartes, Frederic [1994]: *La música y su evolución: Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Grao. Barcelona.
- Arús Leita, Eugenia; García García, Josué; Muñoz Muñoz, Juan Rafael (coord) [2015]: *Actividades y juegos de música en la escuela*. Graó. Barcelona
- Cage, John; Retallack, Joan [2013]: *Music: John Cage en conversación con Joan Retallack*. Editorial Metales Pesados. Santiago/Valparaiso. Chile.
- Campbell, P.S. - Scott-Kassner, C. [2006]: *Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Thomson Schirmer. Belmont/Califòrnia.
- Chevais, Maurice [1937]: *Education musicale de l'enfance* [vol. I]; *L'enfant et la musique* [vol. II]; *L'art d'enseigner* [vol. III]: Méthode active et directe. Alphonse Leduc. París.
- Colwell, R. [1967]: "Music Education and Experimental Research". *Journal of Research in Music Education*. Vol. 15, 73-78.
- Dalcroze, J. [1965]. *El ritmo, la Música y la educación*. Freres S.A. Lausana.
- Díaz, Maravillas - Giráldez, Andrea. [2007]: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Biblioteca de Eufonía*. Serie Didáctica de la expresión musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona.
- Dyndahl, Petter; Ellefsen, Live Weider [2009]: "Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies". *Nordich Research in Music Education*. Yearbook Vol. 11. *Nordisk musikkpedagogisk forskning; Årbok 11. Norges musikkhøgskole*.
- Erkkilä, Jaakko [2000]: "A Proposition for the Didactics of Music Therapy Improvisation". *Nordic Journal of Music Therapy* 2000(1):13-25. University of Jyväskylä. Finland.
- Frega de Coronel, Ana Lucia; Schwarcz, Violeta: "Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música". *Revista Eufonía*. Didáctica de la Música.
- Frega de Coronel, Ana Lucia: "Acerca de «comprender» la música contemporánea". *Revista Eufonía*. Didáctica de la Música.
- Frega, Ana Lucia [1996]: *Música para maestros*. Serie Didáctica de la expresión musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona.
- Gardner, H.; Feldman, D.H.; Krechevski, M. [2000]: *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Morata. Madrid.

- Gordon, E. [2003]. *Secuencias de aprendizaje en la Música: Habilidad, el contenido y los patrones*. GIA Publications. Chicago.
- Graetzer, G. y Yepes, A. [1961]. *Introducción a la práctica del Orff Schulwerk*. Barry. Buenos Aires.
- Green, L. [1997]: *Music: Gender and Education*. Cambridge University Press. Edició traduïda al castellà [2001]: Morata. Madrid.
- Hargreaves, D.J. [1986]: *Developmental psicología of music*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hemsy de Gainza, Violeta [2002]: *Didáctica de la Música contemporánea en el aula [Dos décadas de pensamiento y acción educativa]*. Pedagogía Musical. Editorial Lumen. Buenos Aires.
- Jubany i Vila, Jordi [2000]: "Didáctica de la música en la educación obligatoria: recursos digitales y el caso del karaoke". *Revista Eufonía*. Didáctica de la Música.
- Juslin, P.N.; Sloboda, J.A. [2001]: *Music and emotion. Theory and research*. Oxford University press. Oxford.
- Labussiére, A. [1991]: "Pedagogía y Educación Musical". *Compendio de Musicología* de J. Chailley. Madrid: Alianza.
- Malbrán, S.; Furnó, S. [2004]: "Trends during the last decade of the Research Commission". *The ISME Research Commission and its Seminars [1968-2004]*.
- May, Kokkidou [2015]: *The Didactics of Music*. Publications Fagottobooks. Atenes.
- Murray Schafer, Raymond [1969]: *Limpieza de oídos*. Ricordi Americana. Buenos Aires.
- Murray Schafer, Raymond [1975]: *El rinoceronte en el aula*. Ricordi Americana. Buenos Aires.
- Oriol, N. i Parra, J.M. [1979] *La expresión musical en la educación básica*. Alpuente SA. Madrid.
- Paynter, J [1991]: *Oír, aquí y ahora*. Una introducción a la Música actual en las escuelas. Ricordi. Buenos Aires.
- Pérez-Gil, M. [2004]: *Lenguaje musical para maestros*. Asaigredo. València.
- Regelski, T.A. [2004]: *Teaching General Music in Grades 4-8: a Musicianship Approach*. Oxford University Press. Estas Units.
- Sanjosé Huguet, Vicente [1997]: *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Piles/Editorial de Música S.A. València/L'Horta.
- Richter, Christoph; Kraemer, Oliver; Yob, Iris; Herzig, Monika [1996]: "The Didactic Interpretation of Music". *Philosophy of Music Education Review*. Vol. 4, No. 1 (Spring, 1996), pp. 33-49. Published by: Indiana University Press.
- Sloboda, J.A. [2005]: *Exploring the Musical Mind*. Oxford University Press. Oxford.
- Small, Ch. [1989]: *Música, Sociedad y Educación*. Alianza. Madrid.
- Steen, A. [1982]: *La improvisación y el niño pequeño*. Regner, H [Ed.] Música para niños. Inglaterra: Schott.
- Storms, G. [2003]: *101 juegos musicales [Music Games]*. Editorial Graó. Barcelona.

METODOLOGIES:

Bibliografia

- Subirats Bayego, Maria dels Àngels: *La Investigación en Didáctica de la Expresión Musical*. Universidad de Barcelona. Publicacions.
- Swanwick, K. [1994]: *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge. London.
- Uljens, Michael [2006]: *School Didactics And Learning: A School Didactic Model Framing An Analysis Of Pedagogical Implications Of learning theory*. Faculty of Education-Åbo Akademi University. Vaasa, Finland.
- Willems, E. [1979]: *El ritmo musical*. Eudeba. Buenos Aires.
- Wuyttack, J. [1994]: *Cantan y bailan*. Nau Llibres. València.
- Zabala, A. i Arnau, L. [2007]: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona.
- Zaragoza Muñoz, Josep Lluís [2009]: *Didáctica de la Música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. Graó. Barcelona.

Recull de: **Vicent Lluís Fontelles**

[PhD-UV-Facultat de Magisteri]

