

De la poesia a la composició musical col·lectiva: una experiència a l'escola de música

Laia Viladot*

Resum

Aquest article s'emmarca en un context d'innovació didàctica i de recerca a l'escola de música. Concretament, s'exposa el model didàctic en relació a una composició musical col·lectiva que caracteritza l'experiència duta a terme a l'aula de 3r elemental (alumnat de 10-11 anys), i que pren com a punt de partida el poema *Els ous ferrats*, de Miquel Martí i Pol. Aquest model didàctic emergeix de l'anàlisi rigorosa de l'esmentat procés de composició, i posa de manifest les oportunitats d'aprenentatge i els processos implicats en cada una de les parts que el constitueixen. Com a exemplificació del seu funcionament, es descriu el procés de musicar un dels seus versos, tot evidenciant la gran influència del recitat i la dicció (aspectes consensuats pel grup classe) en l'activació de la imaginació musical dels nens i nenes. El procés de composició musical col·lectiva, per tant, és concebut com un context propici per al desenvolupament de competències tant musicals i lingüístiques, com de relació amb els altres.

Paraules clau

innovació didàctica, escola de música, composició musical col·lectiva, poema musicat, interacció a l'aula

Recepció de l'original: 3 de març de 2012

Acceptació de l'article: 15 de juny de 2012

A la memòria d'Isabel Gómez Alemany,
mestra de mestres

Al llarg de la història, poesia i música sempre s'han vist relacionades. Fins i tot diuen que, concretament en la cançó, tenen un origen comú. Pujadó explica que malgrat que amb el temps els dos gèneres es van anar allunyant progressivament «els camins de la poesia i de la cançó han tornat a convergir a través d'un fenomen tan important com discutit: la musicació de poemes que, en un principi, no estaven destinats a ésser cantats» (Pujadó, 2007, p. 1). Certament, existeixen moltes propostes de músics i cantautors que han vist en poemes d'altri una font d'inspiració musical.

En el context educatiu, i sobretot en l'àmbit d'educació infantil, és cada cop més freqüent trobar activitats de sonorització de dites i poemes breus¹. L'article que teniu a les mans presenta l'experiència de musicar un poema com a activitat grupal d'una aula d'escola de música on l'alumnat de 10 i 11 anys fa ús dels seus instruments durant el

(*) Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha treballat a secundària i a escoles de música. Forma part del grup REMIS (Recerca en Educació Musical i Interacció Social) des dels seus inicis i, actualment, també del grup de recerca emergent GRUMED (Música i Educació) i del GRAI (Aprenentatge entre Iguals). Participa en un projecte interdisciplinari d'àmbit europeu i co-coordina un grup de treball de mestres a l'entorn de l'educació musical i la seva interrelació amb l'aprenentatge de llengües. Adreça electrònica: laia.viladot@uab.cat

(1) Vegeu, per exemple, a Malagarriga *et al.* (2011) una proposta molt recent desenvolupada i experimentada en llars d'infants.

procés de composició musical. El salt qualitatiu que suposa la incorporació d'elements de la cultura (en aquest cas una poesia) com a punt de partida per a la creació musical, s'ha d'entendre en un marc de renovació pedagògica, del qual n'esbossem les idees fonamentals a continuació.

Cal situar el lector en el fet que, malgrat que durant les dècades dels 70 i 80 pedagogs de referència (majoritàriament d'àmbit angloparlant) conceptualitzaren l'aprenent com a creador potencial de música, no és fins a principis del segle XXI que s'esdevé un canvi teòric fonamental a casa nostra: veure els infants com a inventors, improvisadors i compositors musicals i, en conseqüència, començar a integrar la creació i la composició en els currículums de música.

Aquests canvis formen part de la concepció constructivista que, entre altres autors, proposen Torrado i Pozo (2006) quan estudien les concepcions i pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la música. Específicament, ho emmarquem en l'aproximació sociocultural de l'educació musical que, al nostre país, creiem que hauria de suposar una reconceptualització dels objectius de l'educació musical. Cal passar a considerar l'aula no només com el lloc per a la transmissió de coneixement musical, sinó més aviat —seguint les idees de Sawyer (2006)— com un espai on l'alumnat es socialitza a través de pràctiques musicals comunes.

Aquesta perspectiva, però, perquè tingui èxit, exigeix un professorat extraordinàriament sensible a les produccions musicals dels alumnes, els quals utilitzaran el so com a mitjà expressiu. Caldrà considerar el producte com a quelcom provisional, obert a la crítica, al canvi, al desenvolupament i a la reinterpretació. Conseqüentment, el rol del professor passa a ser de «director» musical a facilitador de la producció de l'alumne, tot guiant-lo, preguntant-li, aconsellant-lo i ajudant-lo.

Per poder integrar les anteriors propostes al currículum de música, aquest ha de ser obert i en acció. Ha de permetre que el contingut emergeixi de l'activitat i dels materials proposats, ha de poder afavorir que l'educador gestioni l'aula i acompanyi l'alumnat en el procés d'aprenentatge, com dèiem abans, de manera que les interaccions entre els participants suposin vertaders intercanvis de punts de vista i promoguin la construcció conjunta. S'ha de vetllar perquè l'alumnat tingui oportunitats d'utilitzar el so com a mitjà de percepció, d'experimentació, d'interpretació i d'expressió, i que l'apropiació dels continguts de l'àrea permeti conèixer el bagatge cultural de la disciplina, entendre la música ja feta i construir-ne de pròpia. Cal que es contempli *fer música* en grup i, en definitiva, es porti a terme la socialització dels membres de la comunitat d'aprenentatge².

Un model didàctic per a la composició musical col·lectiva

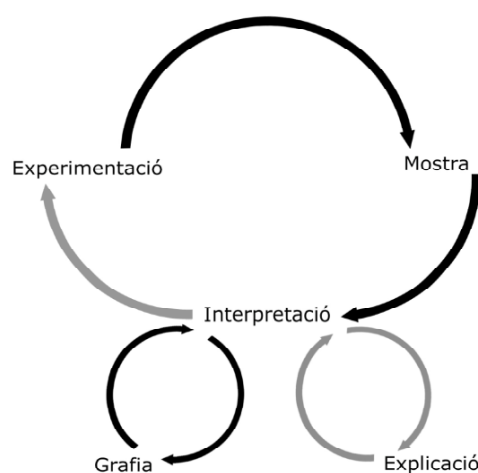
El model que presentem a continuació és una proposta de camí possible per desenvolupar amb èxit una composició musical col·lectiva. Va emergir de l'anàlisi rigorosa de l'experiència desenvolupada en una aula d'escola de música —com explicarem més endavant— i, per tant, s'emmarca i es contextualitza en el si de

(2) Per a un major aprofundiment de tota aquesta aproximació teòrica de l'ensenyament i l'aprenentatge podeu consultar Viladot (2009).

l'ensenyament i aprenentatge musicals (consulteu el treball extens i original a Viladot, 2009).

Com es veu en la il·lustració (Figura 1), el model el conformen diferents tipus d'activitat que anomenem *constants* per la seva naturalesa reiterativa al llarg del procés didàctic. Les constants es relacionen entre elles tot marcant unes directrius clares en el desenvolupament del procés; aquesta direccionalitat és l'essència del model de composició, l'esquelet de la proposta. Malgrat això, existeix també una certa flexibilitat en les relacions entre constants (que no queden explícites en aquesta figura), cosa que afavoreix direccions d'anada i tornada entre unes i altres, possibilitant, així, l'adaptació contínua a les necessitats del grup.

Figura 1: Model didàctic del procés de composició col·lectiva (Viladot, 2009, p.174)



A continuació definim les constants i expliquem breument què aporta cada una d'elles (en clau de reptes i oportunitats) en l'ensenyament i aprenentatge de la música. L'engranatge del seu funcionament es mostra a la segona part de l'article, amb l'exemplificació del procés de musicar un vers.

L'experimentació

Fa referència tant als processos de cercar, provar, combinar, *deixar-se anar*, improvisar i experimentar motius i efectes sonors com a les produccions sonores que s'hi generen. L'experimentació exigeix enfrontar-se amb la producció sonora: permet explorar possibilitats de l'instrument i materialitzar, amb sons, el producte de la imaginació.

En conseqüència, és un tipus d'activitat que facilita temps i espai perquè emergeixin idees musicals, que poden desenvolupar-se i formar part de l'obra final. Sovint porta a emetre sonoritats o a fer servir tècniques i a avançar en elements expressius, processos tots ells imprescindibles en la manifestació artística, però que no tenen per què haver estat introduïts a l'aula encara. És la part del procés de composició que es relaciona amb la improvisació i materialització d'idees i, per tant, respon a l'expressió més intuïtiva i espontània de la persona.

Els espais destinats a l'experimentació afavoreixen l'aprenentatge entre iguals, ja que de forma espontània es generen subgrups d'instruments (siguin de la mateixa família o no) i s'autoregulen entre els mateixos alumnes.

La mostra de propostes

Fa referència a l'explicitació d'idees individuals o per parelles i generalment és fruit d'un procés d'experimentació, ja sigui immediatament anterior en el temps o no. La mostra de propostes normalment es fa interpretant amb l'instrument i es complementa amb una explicació o descripció del so (verbal i amb gest), responent a la pregunta *què has fet?* En aquest sentit, tothom és capaç de mostrar les seves propostes i donar-los forma, entre la producció musical i l'explicació verbal; cada alumne ho fa en l'especificitat del seu instrument i, per a la resta del grup, sovint representa una descoberta de possibilitats de l'instrument d'altri.

La mostra de propostes dóna peu, també, a processos socials com opinar, triar, negociar, argumentar —no només en funció del gust personal— i a decidir conjuntament el material que passa a formar part de l'obra. És a dir, es relaciona amb criteris interpretatius i amb l'expressió de sensacions estètiques. Aquest procés discursiu i dialògic afavoreix que les idees inicials es complementin i s'acabin construint motius musicals i frases més llargues en base a les idees compartides.

La interpretació

Són els moments en què l'aula s'omple de so organitzat perquè tots o la majoria estan tocant l'instrument o recitant conjuntament el text. De fet considerem *interpretació* a partir de dos instruments tocant alhora de manera organitzada, i es pot referir a petits fragments o bé a la composició sencera.

La interpretació és bàsica per al procés de construcció de l'obra, ja que ajuda a fixar els fragments que es consideren vàlids i, per tant, a concretar-ne els elements constitutius. Quan s'interpreta es fa evident l'entitat de l'obra que tenen construïda, la música que s'ha creat.

A més a més, la interpretació obliga a «anar tots a la una», a respectar el consens del grup i a treballar en equip amb un objectiu comú, que és el d'interpretar correctament el que es proposa. Això, musicalment, requereix unes certes habilitats diferents a les exigides en la interpretació solitària, ja que tocar *enmig* d'altres instruments obliga a escoltar-los i interpretar la música dins el context.

Podem dir, doncs, que la mostra i la interpretació són les constants més socials del procés perquè és on es consensuen més significats, sigui amb més intervenció del llenguatge verbal (com en el cas de la mostra, sobretot) o en un sentit més tàcit i estètic vinculat a la interpretació musical.

L'explicació i concreció d'elements

Molt relacionat amb les constants d'interpretació i mostra de propostes, trobem les explicacions que ajuden a concretar i definir diferents aspectes del llenguatge musical que s'estan tractant. D'aquesta manera, no només s'explora, es pensa, s'interpreta i se sent la música, sinó que a més es propicia l'anàlisi i la conceptualització dels elements

musicals, tot posant-los nom, relacionant-los i integrant-los en el sistema del llenguatge musical.

En conseqüència, bona part del contingut que es tracta i que pren diferents formes, s'integra en els esquemes de coneixement de l'alumnat de forma verbalitzada i racional.

La grafia

Es refereix al procés de representar gràficament la música que estan component. Normalment la professora escriu la grafia en una partitura molt gran, comuna per al grup, però tothom participa en la decisió i concreció dels elements, en el què i com s'escriuen.

Aprenen el codi escrit a partir d'utilitzar-lo i necessitar-lo per representar la seva música a fi de poder reutilitzar-la. El context d'aprenentatge de la grafia és totalment significatiu en aquest cas, perquè tracten de plasmar l'obra que ells mateixos construeixen. L'ús d'aquesta partitura pel grup representa quelcom més que un paper pautat on escriuen notes i ritmes; constitueix un marc d'activitat que permet transformar el so consensuat en una grafia corresponent al codi de llenguatge musical, i això es fa mitjançant la reproducció de petits motius i fragments que s'interpreten i s'escolten. Però alhora, el procés de construcció de la partitura va acompanyat de discurs verbal que explicita tant el procés de construcció com el context, l'estructura i els elements que constitueixen l'obra. En termes presos de la psicologia cognitiva, aquest tipus d'activitat no només suposa activar el primer i segon nivell de processament, sinó que permet treballar en el tercer nivell, que és aquell en què «s'estableixen *relacions conceptuals* a partir de l'anàlisi global de l'estructura de la partitura» (Casas i Pozo, 2008, p. 55).

Els treballs de Casas (2005) i Hultberg (2002) apunten la idea que el tipus de notació no només pot condicionar com s'aprèn i com s'ensenya la música, sinó que són els diferents usos de la notació els que condicionen les formes d'aprendre. És per això que diem que si la notació s'utilitza de manera més reproductiva, les formes d'aprenentatge que se'n deriven són en general més repetitives que quan —com en el cas que ens ocupa— la partitura és utilitzada com a eina d'organització, jerarquització, integració i comparació amb els coneixements previs de l'alumnat.

En el nostre context, la lectoescriptura durant els processos d'ensenyament i aprenentatge del llenguatge musical és imprescindible i indissociable de la interpretació o composició.

El llenguatge verbal

Malgrat que no queda il·lustrat en forma de constant, el discurs verbal apareix de manera inherent a aquest procés de composició, ja que tant entre els intervals de temps entre activitats com durant la majoria d'activitats pròpiament dites es parla. El llenguatge acompanya l'acció. Per tant, constitueix l'eix transversal del procés i és el responsable de, entre altres funcions citades, organitzar i donar la forma final de l'obra. Està vinculat, en més o menys mesura, a cada una de les constants i això és el que ens

permet afirmar, en aquesta experiència, i parafrasejant Lemke (1997), que per aprendre música cal *parlar música*³.

La identificació i interpretació de cadascuna de les constants que acabem d'exposar ens fan afirmar que totes són importants i imprescindibles perquè es doni el procés de composició col·lectiva.

'Els ous ferrats', de Miquel Martí i Pol, espurna per a la creació musical

A continuació situem el context d'on va sorgir el model didàctic que acabem de presentar i n'exemplifiquem el funcionament a partir de la narració detallada sobre el procés de musicar un vers, des de la mirada de l'ensenyament i aprenentatge de la música.

Preludi

En el marc de renovació pedagògica de finals del segle xx, a l'Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès, un grup de professores expressa la necessitat d'innovar la metodologia que apliquen a les aules dels més petits. Els aspectes que promouen el canvi són diversos: d'una banda, el concepte de música implícit en aquestes persones suposa una obertura pel que fa a la consideració de la música com un bé social i una eina per a l'expressió dels individus. D'altra banda, l'ús del so es concep amb finalitats diverses, cosa que deriva cap a la voluntat de desenvolupar i aprofundir en les competències relacionades amb la composició i improvisació musicals. Finalment, les aportacions de la psicologia de l'educació en relació amb què vol dir ensenyar i aprendre són aspectes que afavoreixen la reflexió a l'entorn dels rols de professorat i alumnat que comparteixen processos educatius.

Davant d'aquesta realitat, el 1998 s'inicia una etapa de col·laboració entre l'escola de música i la Universitat Autònoma de Barcelona (concretament de la mà de Teresa Malagarriga) per fer front a la voluntat de millora i innovació en els nivells de sensibilització i iniciació (etapa de 4 a 7 anys).

Amb el temps, però, l'experiència va prenent altres dimensions: més professorat del centre s'hi implica, des del curs 2002-2003 la nova metodologia (anomenada *pla experimental* dins el centre) s'estén de manera progressiva al nivell elemental (8-12 anys) amb una línia de pla pilot. Hi ha canvis substancials en la logística del centre, hi ha una forta demanda d'altres escoles de música que volen conèixer la proposta i sorgeix la necessitat de desenvolupar-hi recerques, de manera que es converteix en un projecte que integra la innovació, la formació del professorat i la recerca⁴.

Al llarg dels anys, s'ha anat avançant en el disseny, l'aplicació i l'avaluació d'aquesta proposta de formació musical per a infants de 4 a 12 anys d'escoles de música fonamentada en principis socioconstructivistes. Aportar fonamentació teòrica, avançar en la comprensió dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la música, dissenyar

(3) Sota aquesta concepció, s'ha analitzat el discurs d'aula en relació a altres moments de l'experiència d'innovació. Queda recollit en els treballs de Viladot, Gómez i Malagarriga (2008a; 2008b; 2010).

(4) Es constitueix, així, el Grup de Recerca en Educació Musical i Interacció Social (REMIS-Sant Cugat), que rep suport i finançament de l'Ajuntament de Sant Cugat i de la UAB.

estratègies d'avaluació adequades, entre altres aspectes, han configurat i configuren encara reptes imprescindibles per justificar, comprendre i validar una proposta com aquesta.

Actualment, es disposa de materials publicats que fonamenten i il·lustren de forma amena els plantejaments metodològics d'aquest projecte d'innovació⁵.

Desenvolupament

L'experiència que presentarem a continuació no és la primera ni l'única que relaciona música amb poesia en el marc d'un context educatiu. Cada cop més, sobretot en l'àmbit de l'educació obligatòria, trobem propostes multidisciplinars que treballen amb voluntat d'integrar i donar a conèixer a l'alumnat elements del patrimoni cultural del seu entorn més proper. Des de l'àrea de música, per exemple, ens és fàcil establir relacions amb diferents manifestacions artístiques i arquitectòniques; una imatge, una escultura, un volum, una estructura o parts d'un edifici, un text, un relat, una dita o un poema: *tot ho podem expressar amb música!*⁶

El que fa peculiar l'experiència de què parlarem a continuació són, potser, dues coses: una, el fet que es desenvolupés en el context d'escola de música dins l'aula de llenguatge musical de nivell elemental. Normalment les programacions d'aquesta matèria en escoles de música o conservatoris no contempen propostes transdisciplinàries: estan molt centrades en la matèria en qüestió, la música o, fins i tot, en la lectoescriptura de la música. I, l'altra peculiaritat, que se'n fes un seguiment acurat (en forma de recerca) per tal de comprendre els processos d'ensenyament i aprenentatge que es duïen a terme en una proposta didàctica com aquesta, emmarcada en un currículum obert, i on la creació musical es contempla, també, com a procés grupal.

Més avall exemplificarem el funcionament del model presentat en l'apartat anterior amb (una part de) l'experiència de musicar el poema *Els ous ferrats*, de Miquel Martí i Pol, duta a terme a l'aula de 3r elemental de la citada escola de música. Aquesta aula de llenguatge té la característica d'incloure els instruments que l'alumnat estudia. És a dir, el grup estava format per la professora i onze alumnes (sis nenes i cinc nens) entre 10 i 11 anys, amb els següents instruments: cinc violins, un cello, dues flautes travesseres, dos pianos i una guitarra. Tot junt és el món sonor particular d'aquest grup-classe.

Com dèiem, un dels aspectes clau d'aquesta proposta consisteix en la incorporació de la creació en les programacions i l'ús real a l'aula com a procés d'ensenyament i aprenentatge. El procés de composició col·lectiva que veurem en aquest article formava part de la programació del curs. Per tant, cal fer palès que es tracta d'un procés contextualitzat i inclòs en les dinou sessions d'una hora que va durar aquella seqüència didàctica. No es tracta pas d'una experiència aïllada, sinó d'una manera de treballar i concebre la didàctica de la música.

(5) Vegeu Malagarriga, i Martínez, 2006, 2010; Malagarriga, Gómez i Viladot, 2008.

(6) Actualment existeix un nombre considerable de propostes didàctiques de qualitat amb plantejaments interdisciplinaris organitzades des dels mateixos museus d'art. Paral·lelament, sota aquesta concepció, s'ha publicat el llibre de Malagarriga i Martínez, 2010 —que pren aquesta mateixa expressió com a títol— el qual recull la fonamentació teòrica i les propostes d'aula (per a alumnat de 4 a 7 anys) del projecte d'innovació a què fem referència en aquest article.

Com passa sovint en les programacions de currículums oberts, la iniciativa de musicar un poema va sorgir dels alumnes, a partir de les suggerències de la professora d'inspirar-se en algun text i utilitzar el recurs de la veu com un instrument més en la nova composició del grup. El poema *Els ous ferrats* va ser escollit per consens d'entre altres textos proposats pel mateix alumnat. És el següent:

Els ous ferrats

Quan es couen quins esclats,
els ous ferrats,
fins i tot, si no es vigila,
poden fer alguns disbarats.
I un cop cuits, ben presentats,
els ous ferrats,
se'ls mengen sense ganyotes
fins i tot els desganats.

Miquel Martí i Pol (*Bon profit!*, 1986)

Un cop decidit el poema a partir del qual el grup-classe crearia la seva música, se'l van fer seu a base de llegir-lo, compartir i entendre bé el significat de les paraules, buscar entonacions suggerents i consensuar el recitat. La professora els havia incitat a ser molt expressius i a buscar recursos amb la veu, cosa que va afavorir l'intercanvi d'idees i propostes tant per a la interpretació conjunta del text com també per a la gènesi d'idees musicals, com veurem més endavant.

La disposició dels versos (fragmentació del poema en quatre parts) que trobem a continuació respon a la manera com el grup va organitzar el text d'acord amb el seu recitat particular. Aquesta va ser l'estructura a partir de la qual es va desenvolupar la composició musical:

- a) Quan es couen quins esclats, els ous ferrats,
- b) fins i tot, si no es vigila, poden fer alguns disbarats.
- c) I un cop cuits, ben presentats, els ous ferrats
- d) se'ls mengen sense ganyotes fins i tot els desganats.

Cal tenir present que la música es va fer, per norma general, de manera progressiva i cronològica per a cada part, tot i que hi va haver moments que es va anar *endarrere* per revisar allò que estava construït.

A continuació presentarem i comentarem l'obra final creada pel grup classe, per tal de tenir-ne la visió general. Finalment, mostrarem alguns moments del procés de composició col·lectiva que il·lustren la relació entre el text i les idees musicals referides a un fragment concret.

Figura 2: Partitura general de la composició col·lectiva per al poema «Els ous ferrats», de Miquel, Martí i Pol

Veu: Fins i tot si no'les vi - gi - la po - den fer al - guns dis - ba -
 Quin es co - nen quin es - clats els ous fer -
 rats i'un cop cuits ben pre - sen - tats els ous fer - rats
 se'ls men - gen sen - se ga - nyo - tes fins i tot els des - ga - nats

Fent una anàlisi *grosso modo* d'aquesta peça veiem que els conceptes habituals d'exposició, desenvolupament i reexposició no hi tenen lloc, si no que aquesta música encaixa amb el concepte de música programàtica, és a dir, amb la idea romàntica de fer córrer el discurs musical al mateix temps —correlativament— que una idea poètica o un argument. Els versos del poema són els que donen lloc a les seccions musicals; en aquest sentit, hi ha una correlació directa versos-parts del poema. En un pla inferior, fins i tot el ritme de la melodia segueix clarament la prosòdia del text. Això recorda la idea de Monteverdi i dels principis de l'òpera, en la qual s'intentava imitar amb la música el ritme parlat. Per això el resultat és una obra clarament programàtica.

També hi ha una tècnica habitual en la música descriptiva; es tracta d'imitar directament amb la música allò que es diu. Per exemple: «quin esclats», es remarca amb accents; «ganyotes», s'expressa amb un element relativament estrany com un *glissando* i «disbarats» amb un *cluster*. Però trossos com «ben presentats», són més lliures i més propers a la música pura; és a dir, no estan tan lligats al text. També el

principi de tot presenta un teló de fons, abans no comenci el recitat. Això és una textura del tipus plans sonors: un de principal amb el text i el seu ritme, i un de secundari (flautes, violins i violoncel) que actua més o menys per la seva banda (tot i que participa dels accents). El final és un moment clarament propi d'estructura tonal: és inevitable sentir un repòs final en una tònica en do major. Amb la cadència, remarcada sobretot pel violoncel, tornen a fer acte de presència els recursos musicals com a estructuradors de les tensions i reposos en el temps; independentment del contingut programàtic anterior.

Del vers a la música: un procés creatiu

Vegem ara, doncs, una síntesi del procés de composició del fragment «poden fer alguns disbarats» i, molt específicament, de l'emergència de l'element musical *cluster* per a la paraula «disbarats»; com aquest evoluciona i es consolida. Ambdós tipus de produccions, musicals i verbals, estan relacionats i s'influencien i potencien mútuament, ja que es tracta d'un discurs totalment entrellaçat entre un mode i l'altre de representació (vegeu les constants *El llenguatge verbal* i *L'explicació i la concreció d'elements*, presentades amb el model). El que es diu té unes repercussions en el so que es produeix i, complementàriament, el que sona impulsa unes reaccions en el discurs verbal de l'aula, de manera que es va prenent consciència de la música que es crea i es va materialitzant el procés compositiu i, al mateix temps, l'obra.

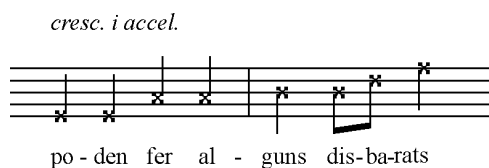
El procés de musicació d'aquest fragment es resumeix en forma de narració breu i continuada, integrant diferents moments de la seqüència didàctica que s'hi refereixen.

La gènesi d'aquest fragment —així com també els altres fragments del poema— s'identifica amb l'aparició espontània de sons relacionats amb els significats del text i el recitat, que en aquest cas és lent, allargat i misteriós per a: «fins i tot si no es vigila poden fer alguns...». Aquests sons espontanis prenen forma d'acompanyament amb *tremolo* de guitarra, que fa la sensació de suspens i dos accents finals, un de cel·lo i l'altre de violí, que marquen clarament un final coincidint amb la paraula «disbarats».

A continuació una alumna, la Mireia (guitarrista), tracta de fer explícita la idea musical que té (i ha tocat espontàniament) per acompanyar aquest fragment, i ho fa tornant a interpretar el seu *tremolo* (i dient: *anem fent així amb els violins i el cel·lo*). En certa manera, les seves paraules conviden que aquests instruments s'afegeixin a la primera part —que abans havia acompanyat sola— i, efectivament, el Rafa, cel·lista, interpreta un *trino* llarg al mateix moment, de manera que sonen superposats els motius de guitarra i cel·lo. La sonoritat resultant crea misteri, cosa que ja havien decidit que volien en relació amb la primera part del text. Llavors la mateixa alumna guitarrista proposa fer un cop a l'última síl·laba del fragment i interpreta una sola nota (mi²) amb un accent fortíssim. Al mateix moment, la Cristina, violinista, que havia tocat de forma espontània l'accent final en el primer recitat interpreta ara també l'accent final (amb un mi⁴) precisament a la síl·laba «rats» de «disbarats». La proposta de la Mireia verbalitzada com *fer un cop* ha generat una imatge molt clara que ben aviat és apropiada per alguns membres del grup. La professora relaciona l'expressió amb l'actitud d'enfadar-se i fa explícita la relació entre la paraula «disbarat» i el fet de fer un cop com si estiguessin enfadats.

Si escoltem la producció sonora resultant d'aquests primers suggeriments, podem dir que s'han creat uns motius musicals que clarament responen a la voluntat d'emfasitzar el significat que estan atribuït al text: primer crear misteri i després anar-se enfadant fins a fer un cop.

En tercer lloc, passen a l'experimentació sonora amb l'objectiu de trobar *el cop* i l'efecte d'estar enrabiats per acompanyar el fragment del poema que es recita així:



Amb aquestes consignes, l'aula s'omple de *trini*, *glissandi*, *clusters* i accents com a recursos sonors. No és casualitat que el so prengui aquestes formes, perquè hi ha hagut una sensibilització tant des del punt de vista auditiu, en forma de propostes espontànies dels companys (guitarra, cel·lo i violí), com conceptual, ja que s'han explicitat unes idees molt concretes sobre com podrien expressar els «disbarats».

A continuació, en quart lloc, passen a mostrar individualment algunes propostes i surten: 1) Diversos *trinos*, proposats per un flautista (el Jordi), que per a tot el fragment interpreta:



Però no els convenç, ja que relacionen «disbarats» amb la imatge d'un cop, equivalent a una nota seca, i la música de la flauta no sembla tenir un final precís que coincideixi amb el text. El fet que tinguin tan clar de rebutjar aquesta proposta ens indica que comparteixen la idea d'acabar el fragment d'una manera brusca, segurament fent-la coincidir amb el recitat, com han suggerit els primers accents espontànies de cel·lo i violí.

Però en relació al mateix fragment de flauta, la professora provoca una certa reflexió i demana si el que han sentit eren *trini* o bé *tremoli*. Aclareixen que allò eren *trini* perquè *el trino té dues notes*, diu un violinista (Vicenç) i, de manera implícita, queda diferenciat del concepte *tremolo*, en què només se n'utilitza una. Aquesta demanda de la professora és interessant perquè confronta l'anàlisi de dos elements constitutius de la música relativament semblants, un dels quals acaben de sentir, però l'altre no hi és present i han de recórrer a les representacions mentals en forma de material sonor per poder-lo comparar.

A la mostra de propostes també surt: 2) L'acord de Fa en corxeres i *crescendo* interpretat per les dues pianistes a l'uníson, que per a tot el fragment toquen:



Comenten que l'acord de les pianistes és format per les notes fa-la-do, però que no correspon a un acord de «disbarats». La interpretació de les pianistes la valoren adequada per al fragment de preparació, ja que el *crescendo* sembla ser adient per transmetre la sensació d'enfadar-se, però l'efecte de disbarats segueix sense resoldre's.

Llavors la Natàlia, una violinista, proposa: 3) Motius contrastats entre notes *legato*, notes picades i un acord amb accent al final. És el següent fragment, per a tot el vers:



Les primeres reaccions del grup en sentir aquesta proposta són clarament de sorpresa (cares d'expectació) i també d'una certa satisfacció (cares somrients i relaxades). Això són indicis que el material de la Natàlia aporta quelcom nou i satisfactori des del punt de vista sonor respecte de les propostes anteriors. La Cristina (violinista) opina que li ha agradat la primera part i la Berta (flautista) afegeix que a ella també li ha agradat la segona. Per dir el fragment a què es refereix, la Berta el taral·leja, afinant correctament el dibuix melòdic i al final hi fa un accent. La professora hi destaca el fet que s'hi facin aturades i la Berta ho conceptualitza com a dues parts: una introducció (per a «fins i tot si no es vigila») i l'altra part corresponent al motiu «poden fer alguns disbarats», de les quals destaca el contrast interpretatiu que ha fet la violinista entre *legato*, aturades i picats i el fet que al final hi hagi una cosa especial (que ella expressa dient «bruuuu» amb entonació ascendent i ajudant-se del gest). La professora fa una valoració positiva de la idea d'acord final, argumentant que això últim sí que fa la «sensació de disbarat».

La proposta de la violinista Natàlia i les valoracions de dues companyes i de la professora configuren un moment clau de la composició del fragment «fins i tot si no es vigila poden fer alguns disbarats». Les seves intervencions afavoreixen que els significats entorn de la música que ha d'acompanyar a «disbarats» s'explicitin i siguin compartits pel grup. En efecte, en tocar la violinista les cordes a l'aire (re-la-mi) en forma d'acord, dóna a conèixer la idea que ella té de «disbarats» des del punt de vista musical. Aquesta idea comparteix el fet de l'accent suggerit per les primeres intervencions del procés, però alhora aporta una nova dimensió als significats compartits fins al moment; que soni més d'una nota al mateix temps i que hi hagi una certa dissonància. A partir d'aquest moment la representació de «disbarats» es formula en base al concepte harmònic (agrada que hi hagi un acord en contraposició a la melodia monòdica just anterior) i, alhora, que aportin un cert neguit.

De tot això inferim que les valoracions dels companys i de la professora actuen de reguladores de l'activitat, tant si són en un sentit negatiu, que impulsen a continuar pensant, com si són positives, perquè llavors afavoreixen que els significats es donin per vàlids i passin a ser compartits de manera explícita en el grup.

Més endavant, quan es tornen a trobar, la professora escriu a la pissarra:

f* *cresc* *ff
Poden fer alguns disbarats

Aquestes indicacions suposen l'essència de la música que tenen decidida fins al moment; està clar que faran aquestes dinàmiques, però han de decidir quins altres elements musicals entraran en joc. Quan la professora llegeix el que ha escrit, un violí interpreta dues corxeres i una negra amb accent al mateix temps que la paraula «disbarats», fent-ho coincidir perfectament amb les síl·labes. Aquesta intervenció instrumental espontània és testimoni de la naturalitat amb què l'alumnat fa ús dels instruments musicals com a mitjà d'expressió i participa activament del procés d'ensenyament i aprenentatge.

A continuació, les pianistes mostren un nou element: un acord molt dissonant que han pensat amb l'ajuda de la professora de piano, fora de l'aula de llenguatge. Aquest material sonor s'ajusta molt bé a la demanda que la professora els fa especialment en els primers moments d'experimentació sonora (quan diu: «a veure si trobeu uns bons disbarats»). La professora de llenguatge coneix bé aquest instrument i les possibilitats sonores que té, per això anima especialment que sigui des dels pianos que es proposi l'efecte dissonant. Però com dèiem, aquest *cluster* de les pianistes ve donat «de fora»; hi ha hagut el suport de la professora de piano que ha possibilitat que la Marina i l'Anna arribessin a la sessió següent amb l'element construït. En termes batjinians, això són col·laboracions de veus externes a l'aula. En aquest sentit, doncs, identifiquem un condicionant que justifica la introducció d'aquest element musical per part de les pianistes.

Però abans d'analitzar el nou element, la professora de l'aula els el fa contraposar amb la proposta antiga (acord de fa) que és consonant, i així tothom pren consciència de la sonoritat del nou material i la diferència entre les dues propostes. Les pianistes recorden què feien:



Verbalitzen quin acord és i les notes que el formen (fa-la-do). La professora puntualitza que fa-la-do correspon a l'estat desplegat de l'acord de fa. D'altra banda, es refereix al nou material de les pianistes dient que l'acord que correspongui a «disbarats» ha de produir tensió i que, a més, la tensió també s'aconsegueix amb la preparació, fent l'*accelerando*. Llavors ambdues pianistes interpreten el nou acord. La professora demana si els agrada i els fa verbalitzar les notes concretes de què es compon (l'Anna diu: «fa#-sol normal-sol#-la# i do normal») i la Marina dóna l'exemple sonor de l'acord, espontàniament, evidenciant una alta complicitat i entesa entre les dues, i motivació per tocar aquest element nou. D'altra banda, el fet que els *clusters* sonin durant el discurs afavoreix tenir l'exemple sonor d'allò que s'està parlant.

La professora posa nom al nou element, que es diu *cluster* i explica quan es produeix: «sabeu que un *cluster* és quan fem moltes notes enganxades, juntes, seguides?» i també diu: «en els acords, si anem apilant notes, al final surten totes. I si

s'apilen totes les notes en un acord i s'interpreta, queda un *cluster*». Afegeix que l'acord de què han parlat anteriorment i que el senten interpretat per les pianistes és un *cluster* amb un do base. Aquestes explicacions, ajudades de gestos molt expressius de sobreposició i apilament de notes, propicien imatges molt clares que se sumen a la formació del concepte.

A continuació interpreten el fragment incorporant el canvi harmònic final de manera espontània: la professora demana a la Marina que toqui l'acord de fa i guia una mica la interpretació de l'*accelerando* recitant el text amb èmfasi, creixent i accelerant. La pianista la segueix amb l'acord de fa articulat en corxeres fins a «disba-», però a la síl·laba «rats» deixa de tocar i sona el *cluster* interpretat per l'Anna:



Tornen a interpretar el fragment, aquest cop sense recitat de veu. La professora suggereix incorporar el pedal del piano, adquirint, el *cluster*, una nova sonoritat, més profunda i dissonant en allargar-se el so. En aquests moments, qui interpreta l'acord de Fa és la Marina, i l'Anna s'ocupa del *cluster*, però trobem altres moments del procés de composició (en què l'interpreten amb tot el grup) en què es canvien els papers. Aquest fet ens indica que ambdues pianistes són capaces d'interpretar competentment els dos acords que elles mateixes han proposat.

A continuació tot el grup interpreta el fragment amb el *cluster* de les pianistes i les notes accentuades que cadascú havia pensat o improvisat per al fragment.

Més endavant, al final de la seqüència didàctica, observant i completant la partitura, diuen quines notes fa cadascú («la, do, re, mi») i, llegint en vertical, prenen consciència que el *cluster* el fan entre tots ja que la resta d'instruments també toca al mateix temps amb accent a «disbarats». Llegeixen l'acord que formen i el relacionen amb el concepte *cluster* provinent de la proposta de les pianistes (entre el David i la Berta recorden el nom tècnic de *cluster*). Això afavoreix l'ampliació del concepte, ja que ara va més enllà del que interpreten les pianistes soles.

La conversa sobre les notes que interpreten també inclou referències a com s'ordenen les notes en els acords (de baix a dalt i per terceres) i verbalitzen que quan falta alguna nota a l'acord diem que no està complet, donant a entendre que existeixen acords incomplets.

Amb aquesta narració hem tractat d'exemplificar el funcionament del procés de composició col·lectiva (sintetitzat en el model didàctic de la primera part de l'article), al mateix temps que hem il·lustrat l'engranatge entre el text del poema, la semàntica i la prosòdia que el grup consensua, els conceptes i idees de fons que motiven la producció sonora, la materialització pròpiament en motius musicals i el procés discursiu a l'entorn d'aquests motius per a la seva inclusió o no dins de l'obra musical.

Notes finals

En aquest article hem presentat un model didàctic que il·lustra el procés de composició musical col·lectiva desenvolupat per un grup classe (3r elemental) d'escola de música, a

l'entorn de crear música per al poema *Els ous ferrats*, de Miquel Martí i Pol. N'hem exemplificat el funcionament a partir d'una narració basada en els fets que succeïren en aquesta aula, que —malgrat l'evident relació entre text, prosòdia i produccions musicals— s'han interpretat i valorat des de la mirada de l'educació musical.

Per tant, tal i com hem vist amb l'exemple de musicar el fragment «fins i tot si no es vigila poden fer alguns disbarats», construir música a partir d'un poema és una oportunitat propícia perquè emergeixin i evolucionin continguts musicals, perquè s'utilitzin diferents modes de representació i, sobretot, perquè cada alumne intervingui mitjançant el seu instrument musical. Aquest últim aspecte és defensat des de la perspectiva sociocultural com a imprescindible per la transferència i la socialització en una cultura determinada (Vigotsky 1979; 1995), en el sentit que afavoreix l'apropiació d'instruments (eines) i continguts culturals (signes i símbols). A més a més, en utilitzar els diferents instruments musicals, el món sonor de l'aula amplia horitzons de timbres i matisos, i dona peu a produccions musicals paral·leles a com es manifesta la música actualment en la nostra cultura. És a dir, s'estableix un fort paral·lelisme amb la música culta contemporània, així com amb la seva notació⁷.

També podem dir que el fet de construir una obra potencia un coneixement profund d'aquesta i dels elements musicals de què es compon. Encara que hi hagi la partitura penjada a la vista de tothom, es toca de memòria. Per als nens i nenes és fàcil recordar els fragments, perquè han estat molt debatuts i consensuats. És a dir, cada idea s'ha fet explícita, s'ha valorat, s'ha fet evolucionar per adaptar-se a les necessitats contextuals de la música i s'ha interpretat col·lectivament fins a trobar la versió més acceptada. Tot això fa que l'obra musical entorn el poema *Els ous ferrats* esdevingui un context significatiu i autèntic d'aprenentatge, originat i desenvolupat pel propi grup i, per tant, assumit per tots els seus components. En conseqüència, podem dir que el procés de composició col·lectiva d'aquesta aula configura un procés didàctic en si mateix. Tot el que s'hi va esdevenint forma part i crea el propi context d'aprenentatge, el qual permet desenvolupar competències per a la creació musical, al mateix temps que d'altres que depassen, com vèiem, l'àrea de música.

L'apropiació del coneixement musical, però, també es fa possible gràcies a la interacció i l'activitat compartida. S'ha fet evident que a partir d'una dinàmica d'aula participativa, l'alumnat s'implica en un procés actiu, d'interacció i de reconstrucció personal, que permet dotar de significat les situacions i la pròpia activitat en funció de les característiques personals, motivacions, coneixements i experiències prèvies de cadascú.

Considerem, en aquest sentit, que el model proposat és adaptable a altres contextos i situacions educatives. Cada un té possibilitats sonores diverses, però el procés per construir obra pot ser ben semblant. El que és imprescindible, i s'ha pogut veure en l'exemplificació del seu funcionament, és confiar en l'alumnat com a *music maker* (o, en general, com a creadors d'idees) en el sentit de què hem parlat a la introducció.

(7) Per ampliar aquests aspectes i treballar la música contemporània catalana a l'escola, vegeu les propostes didàctiques de Valls i Calmell (2010).

Finalment, defensem que en l'àmbit d'educació musical es desenvolupin experiències d'aquest tipus; que es plantegin processos oberts d'ensenyament i aprenentatge, on la incorporació de la poesia a l'aula permeti explorar noves formes de veure i viure la música. En el context de l'ensenyament obligatori, a més a més, la situació convida a treballar cooperativament amb mestres d'altres matèries.

Agraïments

Voldria agrair l'oportunitat única que em va brindar el grup de 3r *experimental* (2005-06) de viure *la seva* realitat d'aula i, d'una manera especial, l'acolliment de la professora Mariona Martínez. D'altra banda, des de l'àmbit acadèmic, les aportacions de les doctores Isabel Gómez i Teresa Malagarriga van ser imprescindibles per al desenvolupament de la recerca i a la qual aquest article s'hi refereix. Agraïco a totes dues el seu mestratge i generositat en el procés de realització de la tesi doctoral.

Referències

- Casas, A. (2005) *Formas de notación externa en la enseñanza y aprendizaje de la música*. Trabajo de investigación, no publicado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Casas, A.; Pozo, J. I. (2008) «¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música?». *Cultura y Educación*, 20 (1), p. 49-62.
- Hultberg, C. (2002) «Approaches to Music Notation: the printed score as a mediator of meaning in western tonal tradition». *Music Education Research*, 4 (2), p. 186-197.
- Lemke, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- Malagarriga, T.; Gómez, I.; Viladot, L. (2008) «Innovar en la escuela de música: un proyecto compartido con la universidad». *Cultura y Educación*, 20 (1), p. 63-78.
- Malagarriga, T.; Martínez, M. (2006) *Els músics més petits: unitats didàctiques per l'alumnat de 4 i 5 anys d'escola de música* (2 vol). Barcelona, Dinsic Publicacions Musicals.
- (ed.) (2010) *Tot ho podem expressar amb música*. Barcelona, Dinsic Publicacions Musicals.
- Malagarriga, T.; Pérez, J.; Ballber, L.; Roca, C. (2011) *Tireu confits! Propostes per a fer música amb infants de 0 a 3 anys (vol I), els més petits*. Barcelona, Amalgama Edicions.
- Martí i Pol, M. (1986) *Bon profit!* Barcelona, Empúries.
- Pujadó, M. (2007) «Poesia i cançó». Web *Música de poetes*. Disponible a: http://www.uoc.edu/app/musicadepoetes/docs/poesia_i_canco.pdf [accés: 14.03.2012]
- Sawyer, R. K. (2006): «Group creativity: musical performance and collaboration». *Psychology of Music*, 43, 2, p. 148-165.
- Torrado, J. A; Pozo, J. I. (2006) «Del dicho al hecho: de las concepciones del aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música», a Pozo, J. et al. col [ed]: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó, p. 205-228.
- Valls, A. i Calmell, C. (2010) *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona, Dinsic Publicacions Musicals.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Crítica.

- (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós [publicació original del 1934, i en anglès del 1986]
- Viladot, L. (2009) *Anàlisi d'una proposta d'innovació didàctica a l'escola de música: estudi del procés de composició col·lectiva a l'aula de 3r elemental*. Universitat Autònoma de Barcelona (Tesi doctoral).
- Viladot, L.; Gómez, I. i Malagarriga, T. (2008a) «Análisis del discurso en un aula de música: apropiación del concepto notas con líneas adicionales». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (3), p. 32-44. Disponible a: <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n3.pdf> [accés: 14.03.2012]
- (2008b) «Compartiendo significados en un aula de música: estrategias discursivas en la observación de una partitura». *Eufonía*, 44, p. 98-112.
- (2010) «Sharing Meanings in the Music Classroom». *European Journal of Psychology of Education*, 25 (1), p. 49-65.

De la poesía a la composición musical colectiva: una experiencia en la escuela de música

Resumen: Este artículo se enmarca en un contexto de innovación didáctica y de investigación en la escuela de música. Concretamente, se expone el modelo didáctico en relación a una composición musical colectiva que caracteriza la experiencia llevada a cabo en el aula de 3º elemental (alumnado de 10-11 años), y que toma como punto de partida el poema *Els ous ferrats*, del poeta catalán Miquel Martí i Pol. Este modelo didáctico emerge del análisis riguroso de dicho proceso de composición, y pone de manifiesto las oportunidades de aprendizaje y los procesos implicados en cada una de las partes que lo constituyen. Como ejemplificación de su funcionamiento, se describe el proceso de musicar uno de sus versos, evidenciando la gran influencia del recitado y la dicción (aspectos consensuados por el grupo clase) en la activación de la imaginación musical de los niños y niñas. El proceso de composición musical colectiva, por tanto, se concibe como un contexto propicio para el desarrollo de competencias tanto musicales y lingüísticas, como de relación con los demás.

Palabras clave: innovación didáctica, escuela de música, composición musical colectiva, poema musicado, interacción en el aula

De la poésie à la composition musicale collective : une expérience à l'école de musique

Résumé : Cet article est encadré dans un contexte d'innovation pédagogique et de recherche dans les écoles de musique. On y décrit le modèle didactique suivi pour l'élaboration d'une composition musicale réalisée collectivement par un groupe d'élèves de 10-11 ans (niveau de 3ème élémentaire), qui prend comme point de départ le poème *Els ous ferrats* de l'écrivain catalan Miquel Martí i Pol. Ce modèle d'enseignement émerge d'une analyse rigoureuse de la démarche de composition, et met en évidence les possibilités d'apprentissage et les processus impliqués dans chacune des différentes étapes suivies. À titre d'exemple, on décrit le processus de mise en musique d'un des vers, en soulignant l'importance de la récitation et de la diction (deux aspects convenus par la classe) pour stimuler l'imagination musicale des enfants. Le procédé de composition musicale collective, par conséquent, est considéré comme un contexte propice au développement des compétences à la fois musicales et linguistiques et pour le renforcement des relations interpersonnelles.

Mots-clés : innovation en didactique, école de musique, composition musicale collective, musicalisation d'un poème, interaction en classe

From poetry to group musical composition: an experience at the school of music

Abstract: This article is set in the context of educational innovation and research in music schools. Specifically, it describes a didactic model related to collective musical composition, the focus of a project carried out with pupils aged 10 to 11 years old which took the poem *Els ous ferrats* (Fried Eggs) by the Catalan writer Miquel Martí i Pol as its starting point. This didactic model emerged from a rigorous analysis of the aforesaid process of composition and brings to light the learning opportunities and the processes involved in each of the parts that make it up. As an example of how it works, the process of setting music to one of the verses is described, evidencing the huge importance of good delivery and diction (points agreed on by the class group) when it comes to stimulating children's musical imagination. The process of collective musical composition, therefore, is seen to be a propitious context for the development of both musical and linguistic skills and for strengthening interpersonal relationships.

Keywords: didactic innovation, music school, collective musical composition, poem set to music, class interaction