esmuc

Treball Fi de grau

De la metodologia a la pràctica

Anàlisi de les metodologies d'ensenyament musical i elaboració d'una proposta metodològica per a la pràctica docent en l'àmbit del llenguatge musical a les escoles de música.

Estudiant: Victor Launes Molón

Especialitat/
Àmbit/Modalitat: Pedagogia

Director/a: Ignasi Gómez Margarit

Curs: 2014-2015

Vistiplau
del director/a
del Treball

Extracte

Català

Aquest treball vol ser una revisió d'algunes de les principals metodologies desenvolupades al llarg del segle XX per l'ensenyament del llenguatge musical. Aquesta revisió serà completada amb una anàlisi comparada de les visions filosòfiques i els objectius didàctics de les diferents propostes, d'on extreure unes conclusions per a una possible nova proposta didàctica. Les metodologies que s'analitzen són les dels següents autors: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems i Maurice Martenot.

Castellano

Este trabajo quiere ser una revisión de algunas de las principales metodologías desarrolladas a lo largo del siglo XX pera la enseñanza del lenguaje musical. Esta revisión se completará con un análisis comparado de las visiones filosóficas y los objetivos didácticos de las diferentes propuestas, de donde extraeré unas conclusiones para una posible nueva propuesta didáctica. Las metodologías que se analizan son las de los siguientes autores: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems i Maurice Martenot.

English

This academic work main purpose is to look back at some of the most used music methods developed during the twentieth century. It continues with a comparative analysis between different philosophical trends and their various educational goals, followed then by a personal conclusion for a new music method. Music methods analysed in this work come from the following authors: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems i Maurice Martenot.

Sumari

1. Fase pre-descriptiva - Introducció....5
2. Fase descriptiva....7
2.1. Émile Jaques-Dalcroze....7
2.1.1. Principals trets metodològics....7
2.1.2. Educació de l'oïda....8
2.1.3. Sentit rítmic....8
2.1.4. Lectoescriptura....9
2.2. Carl Orff....9
2.2.1. Principals trets metodològics....9
2.2.2. Educació de l'oïda....10
2.2.3. Sentit rítmic....10
2.2.4. Lectoescriptura....11
2.3. Zoltán Kodály....11
2.3.1. Principals trets metodològics....11
2.3.2. Educació de l'oïda....12
2.3.3. Sentit rítmic....12
2.3.4. Lectoescriptura....13
2.4. Edgar Willems....13
2.4.1. Principals trets metodològics....13
2.4.2. Educació de l'oïda....14
2.4.3. Sentit rítmic....14
2.4.4. Lectoescriptura....14
2.5. Maurice Martenot....15
2.5.1. Principals trets metodològics....15
2.5.2. Educació de l'oïda....16
2.5.3. Sentit rítmic....16
2.5.4. Lectoescriptura....16
3. Fase interpretativa....17
3.1. Els períodes segons Hemsy de Gainza....17
3.2. Interrelacions i influències....19
4. Fase de juxtaposició....22
4.1. Principals trets metodològics....22
4.2. Educació de l'oïda....25
4.3. Sentit rítmic....27
4.4. Lectoescriptura....29

5. Fase comparativa....31
5.1. Principals trets metodològics....31
5.1.1. Sobre l'experimentació....31
5.1.2. Sobre la globalitat....31
5.1.3. Sobre el desenvolupament psicològic dels alumnes....31
5.1.4. Sobre l'element central i la innovació....32
5.1.5. Sobre l'ús d'instruments....32
5.1.6. Sobre la improvisació i la ludicitat....32
5.2. Educació de l'oïda....33
5.2.1. Sobre la seqüenciació de treball....33
5.2.2. Sobre la forma de treballar-ho....33
5.2.3. Sobre el do mòbil i el do fixe....34
5.3. Sentit rítmic....34
5.3.1. Sobre la seqüenciació de treball....34
5.3.2. Sobre la forma de treballar-ho....34
5.3.3. Sobre el moviment....35
5.4. Lectoescriptura....35
5.4.1. Sobre la notació analògica....35
5.4.2. Sobre la notació tradicional occidental....36
6. Fase prospectiva - Conclusions....37
6.1. Conclusions sobre les metodologies tractades....37
6.2. Reflexió de l'ús de les metodologies en l'actualitat....38
6.3. A la recerca d'una nova metodologia....39
7. Bibliografia....41

1. Fase pre-descriptiva - Introducció

Aquest treball sorgeix de la pròpia experiència personal i professional. Fa set anys que la meva tasca com a professor de música es desenvolupa en diferents centres, amb companys molt diferents i amb filosofies d'escola diverses. Al realitzar la meva tasca, m'he hagut d'anar adaptant a les diverses situacions, d'igual manera que la metodologia emprada. A partir de la reflexió, he cregut convenient veure quins punts tenen en comú les metodologies més emprades actualment en l'ensenyament del llenguatge musical a les escoles de música de Catalunya, ja que la majoria del professorat no utilitza un únic mètode, sinó que agafa el que creu millor de cadascú.

És per això que la meva intenció és arribar a saber i comprendre què i per què cada autor proposa unes estratègies i no unes altres, saber quina és la base sobre la qual construeix el seu mètode d'aquella manera.

La metodologia d'anàlisi d'aquest treball es basa en les fases de treball en l'educació comparada[1], que es desenvolupa, principalment, en sis passos:

1. Fase pre-descriptiva

   Aquesta primera part del treball consisteix en la introducció al tema que s'estudiarà i a la delimitació del camp d'estudi.

2. Fase descriptiva

   En aquesta part del treball hi haurà una primera part introductòria de cada mètode i una anàlisi centrada en quatre aspectes, els quals compararé al llarg del treball: principals trets metodològics, educació de l'oïda, sentit rítmic i lectoescriptura.

3. Fase interpretativa

   Aquesta fase correspon a veure quina ha estat la interrelació i les influències que han rebut els mètodes en relació amb l'evolució d'aquests i el pas del temps.

4. Fase de juxtaposició

   Aquesta fase és un recull de les dades extretes on es podrà veure clarament què tenen en comú i què no les diferents metodologies. En definitiva, passem a confrontar les diferents dades.

1 J.L. García Garrido, 1982

5. Fase comparativa

   Aquí es compararan els diferents aspectes analitzats de cada metodologia, a partir de tot el que s'ha fet anteriorment.

6. Fase prospectiva

   Aquest últim punt correspon a les conclusions del treball.

Les metodologies que analitzaré i compararé en aquest treball són:

- Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)
- Carl Orff (1895-1982)
- Zoltán Kodály (1882-1967)
- Edgar Willems (1890-1978)
- Maurice Martenot (1898-1980)

Així doncs, aquest document pretén ser una revisió dels mètodes d'ensenyament musical centrats en el llenguatge musical més emprats al llarg del segle XX, amb una comparació que ens permeti saber què treballa cadascú i amb quina filosofia ho fa.

2. Fase descriptiva

2.1. Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze va néixer a Viena l'any 1865 i va morir a Ginebra l'any 1950. Reconegut per les seves propostes pioneres, inicia la seva recerca metodològica en el moment en que entra a formar part de l'equip de professors del Conservatori de Ginebra, lloc on va desenvolupar els seus estudis i on retorna després d'haver viatjat a diferents ciutats com a compositor.

Dalcroze parteix de l'observació per veure que els seus estudiants no disposaven d'una imatge mental del so, una imatge que ell considerava necessària per a que el treball harmònic no fos exclusivament teòric. A més, trobava que els seus alumnes tenien dificultats en la descodificació de la notació tradicional. És a partir d'aquest context que Dalcroze desenvolupa un sistema de coordinació entre música i moviment, on ell es plantejava que si les figures rítmiques són fenòmens rítmics que els nens experimenten i vivencien quotidianament, abans de relacionar-ho amb mesures de durada i transcurs del temps és una experiència biològica i fisiològica que està present en la vida de tots i, per tant, és l'element musical més proper a la vida, la qual cosa farà més fàcil portar a estimar i apreciar la música.

D'aquí sorgeix el que avui es coneix com *La rítmica Jaques-Dalcroze*, definida per Claparède com "*la música en moviment"* (G. Compagnon; J.M. Thomet, 1960: 12).

2.1.1. Principals trets metodològics

La rítmica Jaques-Dalcroze és una metodologia que s'emmarca dins dels mètodes actius, on l'activitat té un rol central, amb escassa verbalització prèvia, amb un plantejament democràtic i on els aspectes d'autonomia i d'autoformació són presents en tot moment. Dalcroze parteix del moviment corporal perquè, en la seva concepció del ritme, atribueix a aquest la capacitat de moure, ordenar i relacionar. Així, l'activitat muscular pot servir per mesurar el ritme musical, la velocitat, el caràcter expressiu i/o la dinàmica.

Així doncs, tot element del llenguatge musical serà escoltat, realitzat corporalment, entonat i escrit. A més, l'esforç perceptiu que es realitza per a traduir el so en moviment comporta un fort estímul per a la motivació, la concentració, la socialització i la creativitat, la qual cosa fa que el professor sigui capaç de veure el nivell de comprensió de cada alumne i pugui donar-li l'ajuda necessària en el seu desenvolupament. Per tant, el treball que proposa Dalcroze és enfocat des d'una perspectiva global.

En la següent cita, es veu clarament quina és la filosofia que regeix el mètode de Dalcroze:

"El ritme és moviment; el moviment és fonamentalment físic; tot moviment exigeix espai i temps; l'experiència física forma l'experiència musical; el perfeccionament dels mitjans físics en el temps assegura la consciència del ritme musical; el perfeccionament dels mitjans físics tenen com a conseqüència la nitidesa de la percepció; el perfeccionament dels moviment a l'espai assegura la consciència del ritme musical; el perfeccionament dels moviments en el temps i l'espai s'adquireix mitjançant exercicis de gimnàstica anomenada rítmica."[2]

Aquesta cita i, per tant, la filosofia d'aquest mètode, encaixa perfectament dins de l'activisme, una teoria pedagògica el principi de la qual és l'anàlisi de les activitats d'aprenentatge de l'alumne.

A més, el fet que Dalcroze fos un gran improvisador del piano, fa que la improvisació jugui un paper fonamental en la seva proposta metodològica, ja que ell diu que el professor ha de seguir a l'alumne quan aquest, espontàniament, es mou sol o en grup. Aquesta qüestió es pot relacionar ràpidament amb un alt grau de ludicitat del mètode, ja que l'alumne gaudeix en tot moment del moviment que realitza perquè és un moviment natural i espontani que fa quan realment el sent.

2.1.2. Educació de l'oïda

Serà a través del gest que l'alumne desenvoluparà la seva percepció auditiva, una audició basada en el ritme i la seva durada però que també treballa el sentit tonal, melòdic i harmònic, tot a través del moviment. Com hem pogut veure, Dalcroze intenta que el moviment sigui la unió entre ment i música i, per això, per una audició que no sigui únicament un estudi del ritme, és necessari aquest moviment.

L'objectiu principal de l'educació auditiva d'aquest mètode és que l'alumne desenvolupi l'audició interior, que l'ajudarà en la lectura a vista i la notació. A més, cal saber que això es realitzarà sempre en un context tonal i en base al do fixe.

2.1.3. Sentit rítmic

Com ja he comentat anteriorment, la concepció de Dalcroze sobre el ritme és que aquest té la capacitat de moure, ordenar i relacionar. És per això que l'utilitza com a estimulador de reaccions corporals, el qual és el mitjà ideal per a l'aproximació global del so. D'aquesta manera busca assolir l'objectiu de "*desenvolupar l'atenció de l'alumnat i potenciar la seva concentració creant veritables automatismes musculars com a reacció de les peces o improvisacions musicals escoltades*" (F. Ferrari; M. Spaccazoochi, 1985).

Tot i que no fa un disseny curricular, Dalcroze marca una seqüència de treball que va d'allò més senzill a allò més complex i que recull als *Exercicis de rítmica i solfeig*, on marca una pauta

2 E. Jaques-Dalcroze, 1920: 40

clara de què s'ha de treballar primer i què ha de venir després.

Per tant, aquesta qüestió rítmica és la base de tota la *Rítmica Dalcroze*, arribant a nomenar un *sisè sentit*, referit al moviment muscular que ajudarà a l'alumne a parar atenció, sentir i entendre la música.

2.1.4. Lectoescriptura

El mètode Jaques-Dalcroze promou la notació tradicional, però sempre amb la concepció que tot el que és matèria musical pot traduir-se i expressar-se amb el moviment corporal, i aquesta experiència genera una memòria muscular que ajuda a sentir la música, que és el que ell buscava.

Aquesta notació tradicional és present al llarg de tot el seu mètode i és vist com una finalitat, ja que busca que tot el que els seus alumnes vivencien amb el cos i connecten amb la ment es plasmi, finalment, en l'escriptura que coneixem com a tradicional.

2.2. Carl Orff

Carl Orff va néixer a Munich l'any 1895 i va morir l'any 1982. Molt conegut per la seva obra *Carmina Burana* (1938), inicia la seva recerca pedagògica a la *Günther-Schule*, escola d'educació corporal i dansa. És en aquesta escola on se n'adona que la música que s'utilitzava per a realitzar les danses i els exercicis rítmics no era la més adequada, i creia que "*els alumnes músics haurien de ser els compositors de les seves pròpies músiques, a la vegada que trobaven en els seus moviments i danses un mitjà propi de l'expressió*" (A. Collin, UNESCO, 1955: 253).

Tot el seu pensament pedagògic es recull en l'*Orff-Schulwerk*, que consta de cinc volums sota el títol *Müsik für Kinder* (1950-1954). El concepte d'aquesta *Orff-Schulwerk* té com a nucli la unió entre gestos/moviment, paraula i música/so.

2.2.1. Principals trets metodològics

Carl Orff parteix de la base que tota adquisició d'informació prové de l'activitat musical (com tots els models actius) i que, aquesta, està dominada per la lliure expressió, per la improvisació. Això, però, ha d'estar enfocat al que ell diu que és la finalitat de la seva metodologia i que Peris recull al seu llibre *Música para niños* (1965): "*El Schulwerk tiene como meta el entendimiento del lenguaje y de la expresión verdaderamente musicales".*

Orff introdueix la idea de *música elemental,* un concepte que ens parla de la importància que la música no ha d'anar mai sola (sempre acompanyada de moviment i paraula), que hem de ser co-intèrprets d'aquesta, una música sense grans formes i que tothom pot entendre, que s'adequa

al nen. Orff utilitza aquesta *música elemental* com a base per a desenvolupar les activitats.

A banda d'aquesta aportació, la metodologia Orff es caracteritza també per dues qüestions més: la primera és la introducció d'instruments de qualitat a les aules, a més del concepte de *cèl·lula rítmica* que reflexa l'observació empírica de l'aprenentatge infantil relacionat amb la percepció del ritme com a grups de sons amb sentit; la segona és la idea d'obra d'art total, on tots els elements de la música juguen un paper rellevant.

Així doncs, ens trobem amb un mètode on la pràctica musical és necessària per a l'adquisició de qualsevol informació, on la notació apareix al final de l'etapa i la unió de música, paraula i moviment és l'eix central, basant-se en la idea de *música elemental*.

Tot i que no és propi de l'època parlar de teories pedagògiques i, per tant, Orff no ho fa, més tard s'ha vist com les idees proposades per l'autor estan molt aprop de les de Pestalozzi, ja que es tracta de deixar de banda la memorització per donar lloc a la pràctica activa de la música, facilitant l'activitat lúdica de cerca i permetent el descobriment dels elements del discurs musicals i la seva utilització i combinació. Tal i com diu Walter Panofsky a l'anuari 1962 de l'Institut Orff de Salzburg (pàgina 71):

"Aparentemente, la mayoría de los maestros consideran que las ideas de Orff son revolucionarias: ellas son cercanas a las de Pestalozzi y significan una introducción a la música a través de la música, y que los poderes creativos propios de un niño son despertados por otros niños y no por la autoridad del maestro".

2.2.2. Educació de l'oïda

Les melodies s'han de desenvolupar a partir de l'espontaneïtat de l'alumne i pot fer-se a través de la veu i/o instruments melòdics, sempre en un context de do mòbil. És per això que, com a punt de partida, utilitza cançons de nens i ritmes infantils que coneixen prèviament i que entonaran utilitzant l'interval més senzill, on l'escala que utilitzaran serà la pentatònica.

2.2.3. Sentit rítmic

El mètode Orff entén el ritme com l'element de connexió entre música, llenguatge i moviment. Parteix del llenguatge parlat, dels ritmes que té el llenguatge, per passar després a treballar aspectes melòdics (també a través de la parla) i a l'experimentació corporal i/o amb instruments.

Així doncs, i tot i que no parla d'una seqüència de treball concreta, sí que ens mostra com s'ha de treballar: veiem com passa de la parla, és a dir, d'allò que l'alumne coneix, al moviment, que normalment és de tot el cos, i/o a la interpretació amb instruments.

2.2.4. Lectoescriptura

Carl Orff no va deixar res escrit sobre la lectoescriptura. Sí que és cert, però, que en alguns escrits dels alumnes que han continuat amb el seu mètode es destaca l'aparició de la notació com un element d'ajuda a la pràctica instrumental, i que es va adquirint a mesura que es necessita, al final del procés.

Per tant, la notació musical arriba al final de l'etapa, després d'haver viscut tots els processos de vivenciació i interiorització, com un element d'ajuda al desenvolupament de la pràctica instrumental.

2.3. Zoltán Kodály

Zoltán Kodály va néixer a un poble d'Hongria l'any 1882 i va morir a la capital, Budapest, el 1967. Va tenir el seu primer contacte amb la música a través dels seus pares i va rebre una gran formació musical.

Com a compositor va ser molt important, recopilant cançons i danses tradicionals i arribant a reactivar el moviment coral húngar. A més, el seu interès pel patrimoni folklòric ens permet entendre a fons el seu concepte d'educació musical. Aquesta recerca etnomusical és un element central en tota la seva producció, on l'ideal essencial que pretén posar en pràctica consisteix en la convicció que el cant coral és l'eina més immediata per a l'aprenentatge musical que, segons Kodály, té com a objectiu l'alfabetització musical.

2.3.1. Principals trets metodològics

Tot i que no vol deixar de banda l'ús instrumental, el mètode Kodály es basa en la veu cantada i en un repertori específic autòcton. A més, parteix de la convicció que les capacitats del nen maduren o es desenvolupen conjuntament als coneixement dels cants de tradició oral del seu país, el repertori del qual anomena *llengua materna musical,* i sobre el qual reflexiona així:

"*La música tradicional húngara debe ser como la lengua materna musical del niño. Únicamente una vez dominada, debería introducirse material musical extranjero"*[3]

Aquest concepte consisteix en una seqüència lògica i gradual d'aprenentatge d'intervals a partir d'un repertori que en un començament es basa en escales pentatòniques per anar evolucionant amb cançons de diferents intervals i parteix de la monodia per arribar a la polifonia. Per tant, i tot i que treballa a partir de les cançons, els elements musicals els tracta de forma separada, sense tractar-ho com una unitat global.

3 E. Szonyi, 1976: 13

D'altra banda, aquest mètode també inclou el component dels mètodes actius, tal i com reflexa la següent cita: "*tots els ensenyaments haurien d'adquirir-se primer sensitivament a través de l'oïda i no de l'intel·lecte".*[4] Aquesta cita també ens mostra com es tracta d'un pensament vinculat a les idees de Pestalozzi, on la part sensitiva pren molta importància, però sense aquella ludicitat com a element central i destacat.

2.3.2. Educació de l'oïda

Pel que fa a l'educació de l'oïda, Kodály treballa les alçades de forma relativa, amb el sistema del do mòbil, seguint la seqüència intervàlica Do – Mi – La – Sol – Re, i sempre amb la seqüència anomenada anteriorment, és a dir, aquella que consisteix en començar amb un repertori basat en escales pentatòniques per anar evolucionant amb intervals més variats.

L'inici d'aquesta educació comença lligada al desenvolupament de la memòria musical. Kodály diu que *el adiestramiento de la memoria y del oído apenas pueden ser separados uno de otro, ya que los estudiantes no han alcanzado aún un cierto nivel de seguridad en el canto y el reconocimiento acústico todavía no es auotomático, sino meramente el resultado del análisis de la memoria musical.* [5]

Així doncs, aquesta educació comença amb la relació d'allò que l'alumne ja coneix perquè així, poc a poc, pugui anar desenvolupant una oïda que li permeti reconèixer elements que són nous per a ell.

En aquesta línia, proposa una sèrie d'exercicis graduals on l'alumne ha d'escoltar el que el professor toca al piano, ha de cantar el que escolta (amb el nom de les notes) i comprovar si coincideix amb allò que havien escrit al pentagrama.

2.3.3. Sentit rítmic

Tot i que en parla molt poc, hi ha algun exemple que ens deixa veure que per a ell el ritme és important, però mai de forma aïllada, sinó que ha de ser el ritme d'una melodia concreta que l'alumne ha de conèixer.

D'aquesta manera, el desenvolupament del sentit rítmic va lligat al desenvolupament de l'oïda, on la introducció d'aquests ritmes es desenvolupa en una seqüència molt semblant a com ho fa amb els elements melòdics, tal i com se'ns mostra a Hegyi (1975, 78), on es suggereixen uns exercicis concrets: el professor tocarà un fragment al piano on els alumnes hauran de determinar el compàs i quants compassos formen el fragment; després tornaran a fer una escolta del fragment on portaran la pulsació i nombraran la seqüència de ritmes; un cop fet això passaran

4 E. Szonyi, 1976: 35
5 E. Hegyi, 1975; 70

a escriure-ho i a comprovar que sigui correcte.

2.3.4. Lectoescriptura

Totes les parts que formen el mètode conflueixen, al final, en la lectoescriptura. Des del principi apareix la posada en pràctica de la lectoescriptura musical, partint d'una notació no tradicional per arribar a la notació comú. Així doncs, per Kodály la notació és molt important:

"Un niño no debería comenzar jamás el estudio de una instrumento sin haber aprendido previamente la lectura musical". [6]

A més, utilitza els nombres aràbics per indicar els grau de l'escala i utilitza un pentagrama portàtil per a l'exercitació de la notació d'alçades.

2.4. Edgar Willems

Edgar Willems va néixer a Bèlgica l'octubre de l'any 1890 i va morir a Suïssa al 1978. La seva primera etapa de desenvolupament com a músic es realitzà tota a Brussel·les, amb una àmplia formació i arribant a tocar diversos instruments.

Entre 1914 i 1918, Willems va descobrir la música simfònica i l'òpera i, de forma autodidacta, va començar a improvisar i composar, descobrint en la música una resposta a la necessitat personal d'expressió i arribant a la conclusió que la música ve de dins de la persona i no de fora. Això ens mostra com la seva espiritualitat influeix en el mètode.

És a partir de 1925 que es trasllada a Ginebra (Suïssa) per a completar la seva formació acadèmica i on comença a dedicar més atenció a la formació musical. Aquí és on coneix a Emile Jaques-Dalcroze, Ernest Ansermet i Jean Piaget, trobades que van influir molt en l'obertura del seu mètode.

2.4.1. Principals trets metodològics

Aquest mètode és el primer que formula una teoria psicològica sobre la música, que estableix un paral·lelisme entre les estructures musicals i l'estructura psicològica. D'aquesta manera, Willems va en busca del desenvolupament de les relacions melodia-afectivitat, ritme-instint/sensorialitat, harmonia-intel·lecte/racionalitat. Així doncs, per a ell l'educació musical ha de tenir com a objectiu promoure la realització de *moments vitals*, moments que aconsegueixin adquirir consciència del ritme, la melodia i l'harmonia.

El mètode desenvolupat per Willems és un mètode actiu on l'alumne hi participa de forma

6 E. Szonyi, 1976: 16

directa i on l'audició té un element central. Tot i que no parla de la ludicitat del mètode, s'entén que el fet de buscar el paral·lelisme entre la música i la psicologia de l'alumne fa que tot estigui molt pautat i la ludicitat quedi en un segon pla.

2.4.2. Educació de l'oïda

La preparació auditiva és un dels element centrals, tal i com es mostra al tractat *L'oreile musicale*. El material sonor pot venir de qualsevol tipus d'instrument i objecte, però sempre connectat amb el cant, igual que quan treballa les alçades del so, promovent les *sirenes*, associades al gest. Així doncs, les seves propostes de vivenciació musical contemplen un espai molt gran dedicat a la sensibilització auditiva.

Willems marca una seqüenciació molt clara pel que fa al contingut, recollida als seus *Carnets*, que en són 13 en total. Per treballar comença tocant diferents instruments amb els quals els alumnes hauran de fer un reconeixement tímbric, seguit de la quantitat d'objectes que s'han tocat i acabant amb la ubicació a l'espai dels mateixos. Després passa a fer-ho amb instruments musicals, primer amb cançons d'intervals simples i amb cançons que els alumnes coneixen, per després anar augmentant la dificultat. Tot això s'ha d'emmarcar sota el plantejament del do fixe.

2.4.3. Sentit rítmic

El ritme, relacionat directament per Willems amb l'instint humà, apareix sempre amb algun altre element. Ell diu que *la conciencia rítmica posee un carácter dinámico, motor*[7], la qual cosa ens mostra la seva manera d'entendre i veure el ritme, una idea que ens diu que és quelcom que prové de l'experiència sensorial del propi alumne i que ha de tenir relació amb la seva experiència fisiològica.

El fet que aparegui sempre relacionat amb algun altre element i no de forma aïllada fa que Willems no marqui una seqüència de treball explícita, sinó que es fa seguint i complementant la seqüència donada per a l'entrenament auditiu.

2.4.4. Lectoescriptura

Willems també tracta la notació musical. En primer lloc, parteix de gràfics que resulten de l'activitat de les sirenes acompanyades del gest i que els alumnes practiquen com a extensió del propi moviment.

Després, apareix la notació tradicional, on destaca l'atenció que posa en el doble pentagrama, enfocat cap a una lectura pianística. Aquesta notació la tracta com una finalitat en si mateixa, a diferència de la notació analògica relacionada amb el gest.

7 E. Willems, 1981; 201

2.5. Maurice Martenot

Maurice Martenot va néixer a París l'any 1898 i va morir a la mateixa ciutat el 1980. D'una gran formació musical i molt conegut com l'inventor de les *Ondes Martenot* (instrument melòdic elèctric), va ser actiu com a pedagog al llarg de tota la seva vida. El 1927 va participar al Congrés europeu sobre Mètodes d'Educació Activa i el 1953 a la 1ª Conferència Internacional sobre Educació Musical a Brussel·les, on va exposar el que ell anomenà "El Mètode Martenot". Aquests actes ens mostren el seu interès per la recerca metodològica en ensenyament musical, una recerca que es centrà, majoritàriament, en la millora de l'ensenyament del llenguatge musical.

2.5.1. Principals trets metodològics

La seva filosofia té molt en compte el temps d'aprenentatge que cada alumne necessita i el desenvolupament de la persona a tots nivells:

"Una pedagogía sana debe tener en cuenta constantemente las diferencias considerables que existen entre el niño y el adulto, tanto desde el punto de vista fisiológico como psicológico"[8]

A més, com és propi dels mètodes actius, tenia una convicció profunda que no s'havia de tractar la teoria prematurament, que al principi es tracta de la vivenciació i de l'activitat dels alumnes:

"*En [la] fase [inicial], los procedimientos que se basan únicamente en el pensamiento lógico no serían oportunos. Y es por eso que en esta etapa se descarta todo análisis y hasta toda explicación que no responda a una solicitud por parte de los niños".*[9]

Martenot, en aquest aspecte, segueix molt la línia pedagògica de Maria Montessori (1870-1952), metgessa italiana que es dedicà a treballar amb pacients amb algun tipus de deficiència. Montessori inclou alguns aspectes que es repeteixen en la tasca de Martenot:

- Importància del desenvolupament i la consideració de la infància com a quelcom substantiu amb necessitats i interessos específics.
- Necessitat de crear un ambient adequat per a l'infant.
- A l'educació només s'hi arriba a través de l'activitat pròpia del subjecte que s'educa.
- Preocupació per l'observació de cada individu en particular.
- Valoració de l'ensenyament intuïtiu.

8 A. Colin, UNESCO, 1955: 242 i seg.
9 M. Martenot, 1957: 3

Així doncs, Martenot parteix de l'activitat de l'alumne per arribar al desenvolupament d'un tema concret, sempre tenint molt en compte que aquesta activitat es desenvolupi en un ambient afectivament favorable. Aquestes activitats, a més, han de ser molt atractives per als alumnes i han de tenir un caràcter lúdic i amb un alt grau d'improvisació. D'aquest caràcter lúdic en són una mostra les *paraules melòdiques* que introdueix com un joc on s'han de fer petits encadenaments intervàlics.

Per tant, veiem que aquest mètode parteix de l'experimentació de l'alumne en un context favorable per després poder fer una descripció i una contextualització d'allò aprés. Tot i així, és una metodologia que es centra en la lectoescriptura com a finalitat per a tot allò que tracta, amb un objectiu clar: la millora de l'ensenyament del solfeig.

2.5.2. Educació de l'oïda

Pel que fa al desenvolupament de la percepció auditiva, Martenot es centra en la música tonal occidental i el que fa és, a partir de les seves *paraules melòdiques*, crear exercicis de relacions intervàliques relatives, ajudant-se únicament del moviment de la mà a l'espai i una grafia relacionada amb aquest moviment.

Amb aquest mètode, el seu autor intenta tractar l'educació de l'oïda a través del conjunt de les seves característiques, tot i que de forma aïllada a través dels intervals que he mencionat anteriorment i sempre a través del do fixe.

2.5.3. Sentit rítmic

Tot i que al seu *Cahiers de Solfège des élèves* trobem com fa una seqüenciació de ritmes i de frases musicals aplicable a la lectura i als dictats, Martenot no parla d'una seqüència de ritmes a treballar. Això, però, pren sentit quan ens fixem que treballa el ritme a través del solfeig.

Martenot parteix de la parla i del moviment corporal per treballar els ritmes, sempre relacionat amb algun aspecte del llenguatge musical.

2.5.4. Lectoescriptura

Martenot enfoca la lectoescriptura des d'un context actiu d'exploració del so, on després ve la seva descripció i, per últim, la conceptualització d'allò aprés. És per això que les primeres grafies són gràfics que representen el moviment de la veu i que s'escriuen mentre el professor emet el so. Després, són els propis alumnes qui, per imitació, comencen a escriure amb aquest tipus de grafia. Un cop aquesta primera fase està superada, comencen amb les *paraules melòdiques*, que els ajudarà a plasmar un dibuix del moviment que fa la veu. És a partir d'aquí que s'arriba a la grafia convencional, objectiu al qual vol arribar com a finalitat última.

3. Fase interpretativa

Els diferents mètodes pedagògics que es descriuen anteriorment sorgeixen al llarg del segle XX, sobretot a partir de la dècada dels anys 40. És en aquest segle que es donen diferents i importants descobriments i invencions en el camp de la història de la humanitat (la psicoanàlisi, el desenvolupament tecnològic, la informàtica, etc), i l'educació musical no queda al marge d'aquestes transformacions. Per això és en aquesta època que sorgeixen aquests mètodes, models pedagògics que busquen teories aplicades a l'ensenyament de la música.

3.1. Els períodes segons Hemsy de Gainza

A continuació veurem els diferents períodes que va travessar el segle XX en aquest aspecte, a partir del model de descripció dels períodes que proposa Violeta Hemsy de Gainza (2003):

- **Dels precursors (dècades dels 30 i 40)**

  Aquest primer període sorgeix com a resposta a la necessitat d'introduir canvis substancials en l'educació musical inicial. És per això que trobem dos mètodes que seran molt importants pel que vindrà després. D'una banda, el mètode "Tonic Sol-Fa", d'origen anglès; de l'altra, el músic i pedagog Maurice Chevais escriu *Éducation Musicale de l'Enfance* (1943), obra pionera que proposa una sèrie de conceptes i pràctiques bàsiques, dels quals encara hi ha molts vigents.

  Al llarg d'aquestes primeres dècades del segle XX es va gestant a Europa el moviment pedagògic anomenat "Escola nova" o "Escola activa", on la personalitat i les necessitats primàries de l'alumnat passen per davant de l'objecte del coneixement. Aquest moviment, representat per pedagogs com Pestalozzi, Decroly o Montessori, encara trigarà una mica en arribar al camp de l'educació musical.

- **Dels mètodes actius (dècades del 40 i 50)**

  Aquests mètodes ja reben la influència del desenvolupament de la filosofia que es desenvolupa a l'"escola nova". Trobem com a autor d'aquest període el primer dels pedagogs estudiats en aquest treball, Émile Jaques-Dalcroze, qui va ser el primer en introduir el moviment corporal en l'ensenyament musical, a més de Maurice Martenot o Edgar Willems.

  En aquest període, la principal preocupació metodològica es centra en motivar i mobilitzar a l'alumne.

- **Dels mètodes instrumentals (dècada dels 50 fins als 70)**

  Representat principalment per Carl Orff, Zoltan Kodály i Shinichi Suzuki (pedagog al que no faig referència en aquest treball perquè dedica el seu mètode, principalment, a l'aprenentatge del violí), aquest període es basa en un aprenentatge a través dels instruments. Orff ho fa amb la introducció d'instruments a les aules, mentre que Kodály ho fa amb la veu com a instrument principal.

  En aquest període, la principal preocupació metodològica és l'objecte de coneixement, és a dir, la música en si mateixa.

- **Dels mètodes creatius (dècades dels 70 i 80)**

  Fins ara, els alumnes no intervenen com a productors de la música, i és a partir d'aquí que el professor comparteix l'exercici de la creativitat musical amb ells. A més, la música contemporània comença a prendre partit dins l'aula. Alguns autors que formen part d'aquest període són Georger Self, Brian Denis, John Paynter i Murray Schafer.

- **D'integració (dècada dels 80)**

  En un context social on el flux migratori és molt gran i la democràcia retorna a molts països, l'excés de propostes arriben a distorsionar el sentit de la problemàtica educativa, allunyant la possibilitat d'una necessària integració.

  Aquí l'interès per la música contemporània continua sent molt fort, però, a més, apareixen nombroses tendències que sumen la seva influència a l'efecte migratori, com poden ser la tecnologia, els moviments d'art alternatiu, la musicoteràpia... Fet que desencadena en un perfil social multicultural, davant el qual l'educació musical haurà d'ampliar el seu contingut, incorporant la música d'altres cultures, sense deixar de banda la pròpia.

- **Dels nous paradigmes (dècada dels 90)**

  Sorgeix en aquesta època una polarització de les problemàtiques de l'educació musical. D'una banda, continua la preocupació per l'educació inicial; de l'altra, l'educació superior agafa enfocaments reformistes.

  Si és cert que els mètodes que tractem en aquest treball van ser de gran aportació en les etapes primerenques, no van tenir gaire penetració a l'educació especialitzada. És per això que els nous paradigmes intenten imposar les seves normes i d'aquí sorgeixen una diversitat de models, d'opcions. A diferència dels mètodes, els models fan referència a una producció col·lectiva que, en general, integra un conjunt de materials, activitats i conductes

que no suposen necessàriament una seqüència donada i es desenvolupen en un context específic. Per tant, un model pot ser combinable amb d'altres.

3.2. Interrelacions i influències

Veiem doncs com, amb aquesta descripció dels períodes que fa Hemsy de Gainza, l'educació musical segueix la següent línia: en primer lloc, es té en compte la personalitat de l'alumne, després es complementa amb l'activitat d'aquest, amb el seu moviment i participació activa. A això se li afegeix la pràctica instrumental, que desenvolupa en una pràctica compartida de creativitat. Per últim, aquesta pràctica s'obre a noves músiques on tot ha de tenir cabuda i que, en l'últim dels períodes, acaben limitant aquest "tot val" tenint en compte el context on es troben i els diferents models que sorgeixen.

Si veiem aquesta evolució, una evolució sumativa, on els passos donats es consoliden amb noves propostes, trobem que els mètodes que tracta aquest treball són claus per entendre l'educació musical d'avui dia.

En un primer moment, la introducció de Dalcroze va ser clau per començar a implicar el cos de l'alumne. La seva rítmica fa que la música s'entengui com un tot i que aquesta totalitat hagi de passar primer per l'experimentació física per després entendre-ho. Des del meu punt de vista, aquesta aportació va estar molt encertada, però veig que després no explica com passar de la vivenciació a la consciència d'allò que l'alumne està realitzant. A més, aquesta innovació passa a ser només un element, ja que tot el que ve després es fa seguint la tradició de l'ensenyament anterior, passant a la notació tradicional de seguida, sense cap mena d'introducció que ho relacioni amb allò que han fet.

Si centrem la mirada en el sentit rítmic, veurem que és la peça central perquè els altres dos aspectes que valoro, l'educació de l'oïda i la lectoescriptura, funcionin. Perquè l'alumne desenvolupi una bona oïda s'ajudarà del gest del cos, igual que buscarà la referència corporal a l'hora d'escriure i llegir la música.

En canvi, Edgar Willems centra la seva atenció en el desenvolupament psicològic del nen per a desenvolupar la seva metodologia i, a diferència de Dalcroze, no agafa un únic element sobre el qual gira tota la seva proposta. Willems relaciona un element musical amb un d'humà: la melodia amb l'afectivitat, el ritme amb la sensorialitat i l'harmonia amb la racionalitat.

És per aquest motiu que totes les parts tenen un gran sentit per si mateixes per acabar, en última instància, en el globalitat de la música. De tots aquests aspectes, veiem com l'educació auditiva és al que més atenció li posa, i s'ajuda del cant per a desenvolupar-lo. Pel que fa al sentit rítmic, el cos juga un paper molt important, ja que la vivenciació passa pel moviment motor de

l'alumnat.

En quant a la lectoescriptura, és el primer en introduir una grafia alternativa com a mitjà per arribar a la grafia convencional. Aquest aspecte és el que fa que la metodologia de Willems sigui realment pionera en el seu temps, ja que introdueix un element nou que fa més fàcil i gradual el camí a la lectoescriptura musical. Des del meu punt de vista, Willems va molt més enllà que Dalcroze en quant a la concepció del llenguatge musical en la seva totalitat, tot i que a vegades li manca una mica el treball global de tots els aspectes musicals.

Martenot segueix un camí semblant a Willems pel que fa al pensament psicològic de l'alumne, ja que té molt en compte en quin moment s'ha d'introduir cada element. A més, penso que la seva aportació en quant a la temporalització és un salt qualitatiu, ja que no només té en compte quan s'ha de tractar cada cosa sinó que deixa espai suficient perquè l'alumne pugui entendre i incorporar els elements tractats. Relacionat amb això, la seva preocupació per no ensenyar elements teòrics abans d'experimentar-los va molt en la seva línia de pensament, la qual cosa fa que sigui coherent el que pensa amb el que fa.

D'altra banda, els jocs que introdueix en el treball de l'oïda, per exemple, reflexa molt bé el context en què es trobava, ja que la motivació de l'alumne passa a estar en primer terme. Des del meu punt de vista, però, la lectoescriptura arriba molt d'hora. Tot i que penso que la seqüenciació que fa és molt adequada (exploració del so – descripció d'aquest – conceptualització), sovint introdueix grafies a la primera fase i, a més, l'utilitza com una finalitat en si mateixa, en comptes de ser un recurs d'ajuda i un mitjà per a assolir el que es treballa.

Orff i Kodály van un pas més enllà i, tal i com ens diu Hemsy de Gaiza, formen part del període dels mètodes instrumentals. Carl Orff agafa molts dels elements emprats anteriorment, però el que fa és que tot passi per activitat musical, la qual cosa penso que és molt important i que és de les qüestions que s'han quedat més arrelades en la pedagogia musical actual.

A més, també penso molt que és molt innovador el concepte de música elemental, on la música ha d'anar acompanyada de moviment i paraula. Aquesta relació la posa molt en pràctica amb l'educació auditiva, on la parla juga un rol essencial. A banda, el repertori triat també és important, ja que parteix de cançons adequades al nivell de l'alumnat.

Pel que fa al sentit rítmic, Orff l'entén com l'element de connexió entre els tres elements esmentats, i no el treballa mai de forma aïllada, sinó sempre relacionat amb qüestions de moviment i/o paraula. Aquest fet és molt important des del meu punt de vista, i crec que el fet de treballar totes les qüestions musicals alhora farà que la concepció de l'alumne sigui molt més global.

Kodály també introdueix la part instrumental però, mentre que amb Orff pot ser qualsevol tipus d'instrument, per Kodály serà la veu l'instrument essencial al llarg del desenvolupament del seu mètode. Cal tenir en compte, però, que si tots els mètodes s'han de llegir tenir en compte el context, en el cas d'aquest autor és molt més important aquesta qüestió, ja que el repertori que tria està pensat, únicament, per al lloc on ell el desenvolupà.

Seguint en la línia d'Orff, Kodály també introdueix la parla com a qüestió central. En aquest cas, però, parla de llengua materna musical, que serà per on començarà a introduir el repertori propi del seu país. Per ell, la música és com la llengua, primer s'ha de tenir dominada aquesta per introduir-ne d'altres. En aquest aspecte jo no hi estic molt d'acord, ja que penso que l'enriquiment de la varietat musical farà que l'alumne s'adapti millor a qualsevol situació musical.

D'altra banda, també opino que la seqüència que utilitza per a l'educació auditiva (primer intervals petits i d'escala pentatònica per després desenvolupar-ho) és molt lògica i es pot aplicar al repertori de molts llocs. A més, el fet de partir de melodies conegudes pels alumnes també farà que el desenvolupament auditiu sigui molt més gradual i sense frustració.

Per mi, aquesta és l'aportació més important que fa Kodály, ja que si ens fixem en el sentit rítmic, la vivenciació passa per saber quin ritme sona i si el sabem escriure, amb uns exercicis molt pautats. A més, veiem com la lectoescriptura és un element central i present al llarg de tots els processos, una eina que han de dominar en tot moment.

4. Fase de juxtaposició

Aquesta quarta fase del treball ha de servir per posar "cara a cara" els diferents aspectes valorats de cada autor fins ara. És per això que, en primer lloc, descriuré els ítems que valoraré i com ho faré perquè, finalment, quedi reflectit en una taula que compara tots els autors estudiats.

4.1. Principals trets metodològics

En aquest primer punt es posen en comú aquelles qüestions que tenen a veure amb allò més general del mètode:

- *Naixement – mort.* És important conèixer en quin moment van viure els autors per tal d'entendre millor el que desenvolupen.
- *Model actiu.* Aquest ítem es refereix a si el mètode proposat pels autors es troba classificat dins dels models actius de l'ensenyament musical o no.
- *Període segons Hemsy de Gainza*. Segona l'autora i la divisió que fa en sis períodes (dels mètodes precursos, actius, instrumentals, creatius, d'integració i nous paradigmes), a quin pertany cada autor.
- *Basat en alguna teoria pedagògica?* Les teories pedagògiques en que es basen els autors poden ser les que han anat sorgint al llarg de la descripció dels mètodes, al segon punt d'aquest treball: activisme, Pestalozzi, paral·lelisme estructura musical i psicologia o Montessori.
- *Fa referència al desenvolupament psicològic dels alumnes.* En aquest cas, em refereixo a si l'autor fa referència directa i explícita al desenvolupament psicològic dels alumnes en algun moment de la seva obra.
- *Treballa fragmentat/globalment.* El pensament de l'autor és treballar cada element de la música de forma separada de les altres o intenta treballar-ho des d'una perspectiva global, és a dir, a partir del tot.

- *Element central.* Quin és l'element central de la metodologia proposada per cada autor i al voltant del qual gira la seva proposta de treball.
- *Elements que introdueix.* Quins elements són introduïts i innovadors per part dels autors en la seva metodologia.
- *Ús d'instruments per part dels alumnes.* Tot i que tots els mètodes utilitzen algun instrument en algun moment, es refereix a si l'ús instrumental és una part essencial del mètode o no.
- *Ús de la improvisació com a element d'exploració i coneixement.* En aquest cas passa igual que a l'anterior, és a dir, es tracta de saber si la improvisació és una part essencial com a element d'exploració i coneixement o no.
- *Grau de ludicitat.* Aquest punt es tracta de classificar el mètode segons la importància que li donin a la part lúdica per part dels alumnes. Es valorarà amb: molt alt, alt, poc o molt poc.

Principals trets metodològics	**Dalcroze**	**Orff**	**Kodály**	**Willems**	**Martenot**
Naixement – mort	1865-1950	1895-1982	1882-1967	1890-1978	1898-1980
Model actiu	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Període segons Hemsy de Gainza	Mètodes actius	Mètodes instrumentals	Mètodes instrumentals	Mètodes actius	Mètodes actius
Basat en alguna teoria pedagògica?	Activisme	Pestalozzi	Pestalozzi	Paral·lelisme estructura musical i psicològica	M. Montessori
Fa referència al desenvolupament psicològic dels alumnes	No	No	Sí	Sí	Sí
Treballa fragmentat/globalment	Global	Global	Fragmentat	Fragmentat	Fragmentat
Element central	Moviment	Unió música, paraula i moviment	Veu i repertori específic	Audició	Lectoescriptura
Elements que introdueix	Moviment	*Música elemental,* instruments, *obra d'art total*	*Llengua materna*	*Moments vitals*	*Paraules melòdiques*
Ús d'instruments per part dels alumnes	No	Sí (qualsevol)	Sí (veu)	No	No
Ús de la improvisació com a element d'exploració i coneixement.	Sí	Sí	No	No	Sí
Grau de ludicitat	Alt	Molt alt	Poc	Molt poc	Molt alt

4.2. Educació de l'oïda

En aquest punt es valora el treball que cada autor fa en referència a l'educació auditiva:

- *Grau de seqüenciació de les estratègies.* Es refereix a si l'autor marca una seqüència lògica de treball que s'ha de seguir per a treballar l'educació de l'oïda o no fa referència a una estructura d'aquest tipus. Es valorarà amb: molt alt, alt, poc o molt poc.
- *Parteix d'allò que l'alumne coneix.* Tot i que en algun moment o altre tots els autors fan referència al coneixement dels alumnes, es refereix a si parteixen d'aquí com a norma i si ho mencionen explícitament a la seva obra.
- *Es treballa de forma aïllada, amb algun altre element o globalment.* Es refereix a com l'autor tracta aquest apartat i, a l'hora de treballar-lo amb els alumnes, si ho fa com a un element aïllat, juntament amb un altre o de forma global.
- *Es treballa a través de...* Aquest punt es refereix a quin és l'element principal que els autors utilitzen en les activitats dissenyades per a desenvolupar l'oïda.
- *Instrument?* Cal veure si per a fer aquest treball els autors utilitzen algun tipus d'instrument o no.
- *S'ajuda del gest o del moviment corporal total?* A l'hora de treballar l'oïda, hem de saber si els mètodes utilitzen el gest o el moviment corporal o no ho fan.
- *Do mòbil o fixe.* Com ho treballen, a través del do mòbil o fixe?

Educació de l'oïda	**Dalcroze**	**Orff**	**Kodály**	**Willems**	**Martenot**
Grau de seqüenciació de les estratègies	Poc	Molt poc	Alt	Molt alt	Molt poc
Parteix d'allò que l'alumne coneix	No	Sí	Sí	Sí	No
Es treballa					
De forma aïllada	-	-	X	X	X
Amb algun altre element (quin?)	Rítmica	-	-	-	-
Globalment	-	X	-	-	-
Es treballa a través...	Del cos (rítmica)	De tocar instruments	De la veu	De la veu i el gest	De *paraules melòdiques*
Instrument?	No	Sí (qualsevol)	Sí (veu)	Sí (qualsevol)	No
S'ajuda del gest o del moviment corporal total?	Sí	No	No	Sí	Sí
Do mòbil o fixe	Fixe	Mòbil	Mòbil	Fixe	Fixe

4.3. Sentit rítmic

Si anteriorment he parlat de l'educació´de l'oïda, ara cal fer-ho del sentit rítmic:

- *Grau de seqüenciació de les estratègies.* Es refereix a si l'autor marca una seqüència lògica de treball que s'ha de seguir per a treballar el sentit rítmic o no fa referència a una estructura d'aquest tipus. Es valorarà amb: molt alt, alt, poc o molt poc.
- *Parteix d'allò que l'alumne coneix.* Tot i que en algun moment o altre tots els autors fan referència al coneixement dels alumnes, es refereix a si parteixen d'aquí com a norma i si ho diuen explícitament a la seva obra.
- *Es treballa de forma aïllada, amb algun altre element o globalment.* Es refereix a com l'autor tracta aquest apartat i, a l'hora de treballar-lo amb els alumnes, si ho fa com a un element aïllat, juntament amb un altre o de forma global.
- *Es treballa a través de...* Aquest punt es refereix a quin és l'element principal que els autors utilitzen en les activitats dissenyades per a desenvolupar el ritme.
- *Instrument?* Cal veure si per a fer aquest treball els autors utilitzen algun tipus d'instrument o no.
- *Moviment corporal total i parcial.* En el moment de treballar el sentit rítmic, cal veure si els autors ho fan a través de moviment o no; en cas que sí, hem de veure si és total o parcial i, per últim, cal saber quan: sempre o en moments concrets (etapes)

Sentit rítmic	**Dalcroze**	**Orff**	**Kodály**	**Willems**	**Martenot**
Grau de seqüenciació de les estratègies	Alt	Molt poc	Poc	Molt poc	Poc
Parteix d'allò que l'alumne coneix	No	Sí	Sí	Sí	No
Es treballa					
De forma aïllada	-	-	-	-	-
Amb algun altre element (quin?)	-	-	El repertori	-	El solfeig
Globalment	X	X	-	X	-
Es treballa a través...	Del cos (rítmica)	De la parla i tocar instruments	De la veu	Del cos	De la parla
Instrument?	No	Sí (qualsevol)	Sí (veu)	Sí (qualsevol)	No
Moviment corporal total	Sempre	Sempre	Etapes	Etapes	Mai
Moviment corporal parcial	Sempre	Etapes	Etapes	Etapes	Sempre

4.4. Lectoescriptura

L'últim element que analitzo en aquest treball és la lectoescriptura:

- *Pràctica de la notació analògica*. Es refereix a si utilitzen en algun moment o no la notació analògica, és a dir, aquella que sorgeix del gest gràfic espontani.
    - *Imposada*. Aquesta grafia la dóna el professor
    - *Triada pels alumnes*. Els alumnes són qui trien la grafia que utilitzen.
    - *Quan apareix*. En quin moment del mètode apareix aquesta grafia.
    - *Apareix com un mitjà o com una finalitat*. La grafia analògica és utilitzada com un mitjà o com una finalitat.
- *Pràctica de la notació tradicional occidental*. En aquest cas es refereix a si s'utilitza la notació tradicional occidental o no.
    - *Moment en què apareix*. En quin moment del mètode apareix aquesta grafia
    - *Apareix com un mitjà o com una finalitat*. La notació tradicional és utilitzada com un mitjà o com una finalitat.
    - *Teoria de la notació*. Es tracta de saber si els autors fan referència a la teoria de la notació al llarg de la seva obra o no.

Lectoescriptura	Dalcroze	Orff	Kodály	Willems	Martenot
Pràctica de notació analògica	No	No	Sí	Sí	Sí
Imposada	-	-	Sí	Sí	Sí
Triada pels alumnes	-	-	No	No	No
Quan apareix	-	-	Al principi	Al principi	Al principi
Apareix com un mitjà	-	-	Sí	Sí	Sí
Apareix com una finalitat	-	-	No	No	No
Pràctica de la notació tradicional occidental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Moment en què apareix	Sempre	Al final	Sempre	Sempre	Sempre
Apareix com un mitjà	No	Sí	No	No	No
Apareix com una finalitat	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Teoria de la notació	Sí	No	Sí	Sí	Sí

5. Fase comparativa

Tot i que de moments diferents, els cinc autors que tracto en aquest treball tenen moltes qüestions en comú, igual que d'altres que són diferents. És per això que ara passaré a fer una valoració del plantejat fins ara.

5.1. Principals trets metodològics

Tots els mètodes tractats en aquest treball es desenvolupen al llarg de la primera meitat del segle XX. A mes, són mètodes anomenats actius, on l'alumne no és un element estàtic que ha d'adquirir coneixement, sinó que és un element dinàmic i participatiu del seu propi aprenentatge. Tot i això, l'activitat de l'alumne és molt diferent en cadascuna d'aquestes metodologies.

5.1.1. Sobre l'experimentació

Una qüestió que m'ha cridat molt l'atenció és veure com cada cop l'alumne té menys espai per a experimentar, és a dir, si ens fixem en els primer mètodes que sorgeixen, els de Dalcroze i Orff, veiem com l'experimentació, la vivenciació i l'activitat de l'alumnat és central i, a mesura que avancem en el temps, amb els mètodes de Kodály i Martenot, per exemple, aquesta part deixa de ser tan important, ja que és el professor qui guia molt més l'aprenentatge i l'activitat.

Per tant, i segons l'anàlisi dut a terme, els mètodes pioners deixaven un gran espai per a l'experimentació i descobriment de l'alumne i, a mesura que avancen els anys, els nous mètodes que van sorgint limiten aquest espai a activitats molt guiades pel propi professor.

5.1.2. Sobre la globalitat

De la mateixa manera que l'experimentació és molt important als mètodes primerencs, la globalitat és també la forma de treballar. Tant Dalcroze com Orff arriben de forma global a tot allò que volen que els seus alumnes vivenciïn. D'una banda, Dalcroze ho fa a través de la rítmica i, de l'altra, Orff ho fa a través dels instruments.

Si mirem com evolucionen aquests mètodes, tant Kodály, Willems com Martenot deixen de banda la globalitat de la música per centrar-se en aspectes concrets que, més tard, passaran a treballar-los en contextos més globals.

Així doncs, veiem com els mètodes, amb el temps, tendeixen a treballar de forma més fragmentada tots els continguts, mentre que al principi es feia de manera global.

5.1.3. Sobre el desenvolupament psicològic dels alumnes

Des del meu punt de vista, la psicologia ha estat més present en els mètodes a mesura que la pròpia ciència ha anat avançant. En un principi, amb Dalcroze, l'anàlisi de les activitats era l'element que reixia la part psicològica del seu mètode. Més tard, amb Orff i Kodály, els treballs de

Pestalozzi passen a tenir presència i l'enfoc psicològic no es troba en les activitats sinó en la importància de deixar que els alumnes experimentin i descobreixin per si mateixos. Willems va més enllà de tot això i formula la seva pròpia teoria psicològica sobre la música, la qual cosa ens mostra com cada cop es pren aquest aspecte més seriosament i la importància que pren en la pedagogia. Per últim, Martenot agafa les idees de Montessori per a desenvolupar les seves estratègies d'aprenentatge.

És interessant veure com l'evolució de la psicologia com a ciència fa que aquesta prengui rellevància en molts àmbits, més enllà del de la medicina. La prova està en els autors que tracto en aquest treball, que passen de quasi no tenir-ho en compte a desenvolupar teories pròpies.

5.1.4. Sobre l'element central i la innovació

Cada autor dels que hem vist treballa amb un element central, que és diferent per a cadascú. Aquest element central sobre el qual basen la seva metodologia és el que fa que introdueixin elements innovadors i destacats diferents, ja que, lògicament, s'adeqüen a la seva forma de treballar.

Dels elements centrals que han aparegut, Orff és qui té allò més global, ja que intenta unir música, paraula i moviment, i això fa que englobi, per tant, els elements centrals dels altres autors i els ajunti en un d'únic.

5.1.5. Sobre l'ús d'instruments

És interessant veure que totes les metodologies utilitzen instruments en algun moment del procés, però només dues d'aquestes ho fan com a part important. Orff i Kodály desenvolupen el seu mètode en funció d'aquests, ja sigui amb qualsevol instrument o amb la veu, respectivament.

La resta de metodologies analitzades utilitzen instruments en moments molt puntuals, però mai com a un recurs sobre el qual basar-se, sinó més com a element complementari.

5.1.6. Sobre la improvisació i la ludicitat

Aquests dos ítems els volia comparar conjuntament, ja que m'ha cridat molt l'atenció el fet de veure que els mètodes que tenen un grau més alt de ludicitat són aquells que utilitzen la improvisació com a element d'exploració i coneixement.

Penso que aquesta relació és molt lògica, ja que la improvisació és, des del meu punt de vista, una forma de fer música que et permet concentrar-te en aquells elements que vols i, a més, si t'equivoques no hi ha frustració, ja que és la teva pròpia composició, la qual cosa fa que augmenti l'exploració i la ludicitat per part de l'alumne.

5.2. Educació de l'oïda

Mirar amb detall aquest apartat ens farà veure fins a quin punt l'educació de l'oïda és important pels diferents mètodes i com es treballa.

5.2.1. Sobre la seqüenciació de treball

Les metodologies poden donar-nos, en ocasions, unes pautes per saber què hem de treballar primer i què fer després. En aquest cas, tots els autors en parlen amb més o menys concreció, però l'autor que dóna una seqüenciació més marcada és Willems.

El fet que Willems sigui molt clar en quant a les pautes a seguir referents a l'educació auditiva té molt de sentit si tenim en compte que l'element central de la seva metodologia és l'audició. En canvi, amb Dalcroze, per exemple, on el que busca és el desenvolupament de la rítmica a través del moviment deixa més enlaire aquesta qüestió. Veurem més endavant com això no passa amb el ritme.

És lògic que Kodály, qui treballa a través d'un repertori específic, també doni un alt grau de seqüenciació, ja que dependrà del que vulgui fer que triï una peça o una altra. Amb Martenot aquest aspecte és més lliure, ja que el seu objectiu principal és la lectoescriptura.

Per últim, Orff no dóna un alt grau de seqüenciació en cap aspecte, i és per això que tampoc ho fa amb el desenvolupament auditiu. En aquest cas, la globalitat i el fet que l'alumne sigui qui marca el ritme d'aprenentatge fa que sigui molt difícil marcar aquesta seqüenciació.

5.2.2. Sobre la forma de treballar-ho

Com ja he dit anteriorment, Orff és l'únic que tracta aquest aspecte de forma global, és a dir, a través del tot desenvolupa aquest aspecte concret. Si mirem els altres autors, Dalcroze torna a utilitzar el moviment i la rítmica per a treballar l'educació de l'oïda, mentre que Kodály, Willems i Martenot ho fan més aïlladament.

Tot i així, tots utilitzen algun recurs per a poder treballar aquest aspecte. Potser el que em resulta més "pobre" és Kodály, ja que només canten. En canvi, Dalcroze, Willems i Martenot utilitzen moviment per a representar a l'espai allò que passa a l'oïda, de manera que creen una imatge visual d'allò que l'alumne no pot veure. De nou, Orff utilitza els instruments perquè siguin els propis alumnes qui experimentin amb els sons.

Es veu molt clara, des del meu punt de vista, la tendència que hi ha amb alguns d'aquests mètodes al solfeig tradicional (Kodály, Willems i Martenot), on l'educació de l'oïda es treballa separada de la resta de música, sense més referències que les que et pugui donar el professor i amb un grau molt baix d'espontaneïtat per part de l'alumne.

5.2.3. Sobre el do mòbil i el do fixe

Els autors que utilitzen el do mòbil són Orff i Kodály, mentre que Dalcroze, Willems i Martenot utilitzen el do fixe. La relativitat de l'altura és una qüestió que m'ha cridat l'atenció, ja que no té a veure directament amb altres aspectes analitzats. Em sembla molt coherent que Willems i Martenot utilitzin el sistema del do fixe, però em sorprèn que Kodály ho faci amb un sistema d'alçades relatives, ja que utilitza un repertori concret com a eix central del seu mètode. Tot i així, si pensem que Kodály volia fer accessible la música a tothom, també és lògic que utilitzi el sistema del do mòbil.

En tot cas, el fet d'utilitzar el do mòbil ens indica que no es busca tant saber quina nota sona sinó que per a ells és més important les distàncies intervàliques entre dues notes que quines notes concretes siguin, a més de fer més accessible la música i eliminar dificultats. Utilitzar el do fixe significarà que pels autors és molt important associar un so determinat a un nom concret.

5.3. Sentit rítmic

Igual que a l'apartat anterior, examinar aquest aspecte ens servirà per veure la importància que té per a cada autor.

5.3.1. Sobre la seqüenciació de treball

Aquí succeeix un fet que resulta molt interessant. Si mirem els autors Dalcroze, Kodály i Willems veurem com fan exactament el contrari que quan tractaven la seqüenciació de treball de l'educació auditiva, és a dir: Dalcroze dóna poca seqüenciació en quant a l'educació auditiva, en canvi pel que fa al sentit rítmic té un alt grau de seqüenciació; amb Kodály i Willems passa el mateix, però donant més importància a la part auditiva que al sentit rítmic.

Això ens demostra que aquests autors donen una clara importància a un aspecte o a un altre, ja que en dediquen més espai i tenen més clar com fer-ho i com volen que es faci.

D'altra banda, Orff i Martenot tornen a donar un grau baix de la seqüenciació de treball. Des del meu punt de vista, això demostra que són coherents amb el que fan i que ho treballen tot per igual, sense donar més importància a l'educació auditiva o a la rítmica.

5.3.2. Sobre la forma de treballar-ho

En aquest cas, m'ha cridat l'atenció que cap dels autors treballi aquesta part de forma aïllada. És interessant veure com aquesta part es treballa de forma tan diferent a la part relacionada amb l'audició.

L'únic autor que manté la forma de treballar aquest aspecte en relació a la part auditiva és

Orff i ho fa de forma global. Dalcroze també treballarà aquest punt de forma global, ja que la seva metodologia es basa en la rítmica. Willems és l'últim dels autors analitzats aquí que també treballa la part del sentit rítmic de forma global. Kodály ho fa a través del repertori i Martenot ho fa a partir del solfeig.

És interessant veure com Willems canvia tant la seva forma de treballar aquest aspecte respecte el que hem vist anteriorment. Aquest canvi és degut a la seva forma d'entendre els elements. Per a ell, el ritme té a veure amb el cos, amb experiències dels alumnes i per això ho fa més lliure i global, mentre que l'educació auditiva la treballa més aïllada.

5.3.3. Sobre el moviment

La part que ens vindria al cap de seguida per treballar-la amb el moviment és el ritme. Això és potser perquè tots els autors l'utilitzen com a element de desenvolupament rítmic. L'únic que no fa ús del moviment corporal total és Martenot, la qual cosa lliga amb el fet que treballa el ritme amb el solfeig. En canvi, el moviment corporal parcial és present en totes les etapes. Aquest aspecte reflexa la classe on els alumnes no s'aixequen de la cadira des que entren a classe fins que surten, on el moviment es basa en el gest i els peus i les cames no hi "juguen".

Si ens fixem en Dalcroze, ell utilitza tot tipus de moviment sempre, la qual cosa fa que no ens sorprengui sabent que és la part central de la seva metodologia. Orff, del qual hem vist com els alumnes feien molt ús d'instruments, també utilitza el moviment corporal total a totes les etapes, reservant-se el moviment corporal parcial per a moments concrets.

Kodály i Willems utilitzen tant el moviment corporal total com el parcial, però sempre en moments concrets. Això ens mostra que el moviment no és una eina central, sinó que és un recurs més que fan servir per a completar la formació.

5.4. Lectoescriptura

Sobre la lectoescriptura, he valorat dos aspectes: d'una banda, aquella que té a veure amb la notació que sorgeix espontàniament, la notació analògica; de l'altra, la notació tradicional i comú a la cultura occidental.

5.4.1. Sobre la notació analògica

La notació analògica no és emprada per tots els mètodes analitzats en aquest treball. Dalcroze i Orff no utilitzen aquest tipus de notació, tot i que per motius diferents: Dalcroze no la utilitza perquè per a ell l'única vàlida és la tradicional, i Orff no ho fa perquè ell utilitza una única notació com a mitjà per a l'aprenentatge, no com una finalitat.

En canvi, Kodály, Willems i Martenot sí que fan ús d'aquesta notació analògica. Ells utilitzen els seus exercicis per a desenvolupar una grafia relacionada amb aquests, que sorgeix del gest corporal parcial, i que els ajudarà a donar el pas cap a la notació tradicional, que per a tots ells és la finalitat d'aquest tipus d'escriptura. És per això que tots ells l'utilitzen únicament al principi dels processos i, quan veuen que els alumnes estan preparats, passen a fer ús de la notació tradicional occidental.

5.4.2. Sobre la notació tradicional occidental

Aquest tipus de notació és emprada per tots els mètodes, la qual cosa té molta lògica si el que es busca és que els alumnes siguin capaços d'interpretar i escriure una partitura convencional. Tot i així, com l'utilitzen és diferent en el cas del mètode Orff. Per a tos els altres casos, la notació tradicional és una finalitat en si mateixa, és un objectiu que busquen assolir, mentre que Orff també vol assolir-lo però pel fet que serà un mitjà per arribar a moltes altres qüestions. Això fa que aquest autor sigui l'únic que la inclogui al final dels processos d'ensenyament-aprenentatge, mentre que a la resta de mètodes hi és present sempre.

Aquest enfocament ens dóna a entendre que, excepte per la metodologia orffiana, la lectoescriptura és un contingut essencial que els nens han de dominar si volen tenir un correcte desenvolupament com a músics, la qual cosa ens indica, des del meu punt de vista, que el que busquen és formar bons músics, en el sentit més tradicional que coneixem. És a dir, mentre Orff busca el desenvolupament del músic a través de les seves vivències i la interiorització i vivenciació de tot allò que passa a l'aula, per a la resta d'autors la lectoescriptura és fonamental perquè un individu arribi a desenvolupar-se com a un bon músic.

A més, Orff és l'únic que no fa referència en la seva bibliografia a una teoria de la notació, mentre que la resta sí que ho fan, explicant com ha de ser la notació i com desenvolupar-la.

6. Fase prospectiva - Conclusions

6.1. Conclusions sobre les metodologies tractades

Hem vist que les metodologies tractades en aquest treball tenen molts punts que difereixen i d'altres que en són comuns, però la base de totes elles és l'activitat de l'alumne. Aquest aspecte crec que és el que ha fet d'aquestes metodologies quelcom vàlid i útil per al desenvolupament de la pràctica docent, ja que posar a l'alumne al centre fa que el plantejament que hi havia fins aleshores (la matèria al centre) quedés obsolet.

Partint d'això, cadascú ha desenvolupat el seu mètode a la seva manera. Dalcroze ha fet de la rítmica l'element central que li permet treballar tots els aspectes. Des del meu punt de vista, el fet que vulgui utilitzar la rítmica per a tot fa que deixi de banda altres aspectes que podrien millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, l'ús d'instruments queda en un pla molt apartat a causa d'això, ja que a l'hora de tocar no s'utilitza el moviment corporal total com ell l'entén.

Si mirem el mètode Orff, el seu plantejament és totalment diferent. Partint de la base que tot coneixement s'adquireix de la pràctica, fa d'aquesta afirmació una premissa que utilitza per a desenvolupar totes les estratègies. Aquest, penso, és el plantejament més encertat, per molts motius. El primer és que l'alumne té un paper molt important per a desenvolupar l'aprenentatge, ja que l'ús d'improvisacions i vivenciació farà de cada un d'ells un individu singular al qual se li haurà d'atendre com a tal. A més, el component lúdic també juga a favor, ja que farà que l'aprenentatge sigui més significatiu. Un altre aspecte que veig molt favorable és l'ús a classe dels instruments, ja que aprenen música fent música, la qual cosa sembla que ha de ser així però, en molts casos, l'aprenentatge musical no passa per aquí. Per últim, el fet que la lectoescriptura es vegi com un mitjà farà que els alumnes l'entenguin així i, per tant, vegin en això una utilitat, la qual cosa voldrà dir que tindran ganes d'aprendre a utilitzar-la i no serà quelcom imposat que s'ha de saber fer sense cap sentit per a ells.

Al mètode Kodály hi ha dos elements que fan que aquest estigui limitat en certs aspectes: en primer lloc tenim el seu convenciment que el cant coral és l'eina més immediata per a l'aprenentatge musical. Aquest pensament fa que l'alumne passi de ser considerat com a algú singular i únic a formar part d'un col·lectiu que el què vol aconseguir és que tots facin el mateix. A més, el cant coral l'està limitant a l'exploració de l'alumne amb altres instruments, per exemple, o a la improvisació. De fet, el cant coral podria tenir aquests afegits, però Kodály es centra en un repertori concret del qual no vol sortir-ne i que fa que aquests altres elements no hi tinguin cabuda.

En segon lloc, el fet que el seu objectiu sigui l'alfabetització musical farà que Kodály

desenvolupi les seves estratègies d'ensenyament-aprenentatge en funció d'això. Des del meu punt de vista, aquest enfoc deixa de banda el desenvolupament de l'alumne com a persona que creix amb la música i es centra, únicament, en el desenvolupament de l'alumne com a bon músic i coneixedor del repertori musical del seu país.

Per la seva banda, Willems inclou quelcom que crec molt interessant i que penso que fa del seu mètode únic en aquest aspecte, i és el fet de parar especial atenció al desenvolupament psicològic de l'alumne. Aquest fet farà que Willems tingui molt clar quan cal introduir cada element segons el moment en què es trobi l'alumne. D'altra banda, considero que el seu pensament és massa fraccionat, deixant en un segon pla la globalitat de la música que, al cap i a la fi, és el que es vol aconseguir. Això fa que el seu mètode tingui un element molt clar al voltant del qual gira tot, i és l'educació auditiva. Aquesta educació, plantejada com a una seqüència clarament marcada, dóna pautes de què fer en cada moment, entenent que tots aprenen igual i independentment de quin sigui el punt en què es trobin respecte els altres aspectes. D'aquesta manera, relacionant-ho tot amb aquesta part del desenvolupament auditiu, elements com el ritme queden rellevats a seguir aquest procés, depenent sempre d'això. Per a mi, aquest element és un punt que no m'agrada, ja que no tots els alumnes necessiten parar la mateixa atenció als mateixos elements, i potser necessiten que el seu desenvolupament es regeixi per altres elements, la qual cosa no es contempla.

Per últim, Martenot és el mètode que més m'ha sorprès. Abans d'iniciar la recerca, pensava que aquesta metodologia estava enfocada, únicament, a la lectoescriptura, però hem vist com també introdueix tots els elements. Sí que és cert, però, que el seu pensament està enfocat en aquesta direcció. Tot i així, i a diferència de Kodály, Martenot també inclou el desenvolupament psicològic de l'alumne com a un element clau que determinarà els passos a seguir. A més, l'experimentació i la improvisació faran que poguem parar atenció al desenvolupament individual de cada persona. Un dels aspectes que menys m'agrada és que, si intentem visualitzar una classe qualsevol de Martenot, veurem a tothom assegut a una cadira, ja que el moviment corporal total i l'ús d'instruments no formen part del centre metodològic.

6.2. Reflexió de l'ús de les metodologies en l'actualitat

El primer que hem de tenir en compte és que estic valorant unes idees sorgides fa cincuanta anys, on el context i les necessitats eren molt diferents a les que hi ha actualment. A més, i tot i que els autors que tracto eren cohetanis, també es van trobar amb realitats diferents a les que fer front, la qual cosa els va fer desenvolupar unes estratègies diferents en molts aspectes. En l'actualitat, la realitat ha canviat molt des de llavors, i l'educació musical també. Contemplant això, i

un cop vistes quines han estat les principals metodologies desenvolupades al s.XX, m'agradaria poder fer una reflexió sobre l'ús que tenen actualment les metodologies.

Després de la meva experiència i de la formació rebuda (mestre d'educació musical a la UAB i pedagogia a l'ESMUC), crec que parlar de metodologies en l'actualitat està obsolet. Penso que el fet de creure's una metodologia concreta com si fos un dogma i dur-la a terme sense cap mena de reflexió és un defecte que, malauradament, es dóna en molts casos.

Totes les metodologies tractades tenen fidels seguidors, com militants d'un partit polític, que després de cursar cursos de formació ja poden fer classes com Orff, com Willems o com qualsevol dels altres noms. Penso que el què he fet en aquest treball és anar més enllà, un procés que caldria que tot pedagog fes en algun moment de la seva carrera professional, i és la reflexió envers la filosofia que mou aquella persona a actuar d'una manera o una altra.

Quan els autors d'aquestes metodologies es plantejaven les seves classes no ho feien amb la intenció de crear un *receptari* d'activitats perquè els seus "deixebles" poguessin utilitzar-ho per imitar allò que ells feien. La seva intenció era respondre a unes necessitats específiques, fossin les que fossin, i buscaven la que creien era la millor manera de fer-ho. És per això que crec necessari conèixer què feia cada autor però, sobretot, cal conèixer què era el que els impulsava a fer-ho d'aquella manera, quin era l'objectiu i el pensament per fer-ho.

Em resulta curiosa la paraula *receptari*, que hem sentit a tantes classes al llarg de la nostra formació. Aquest és un problema que caldria aturar, caldria deixar de veure les metodologies com un conjunt de recursos que ens ajudaran a fer les classes. Penso que quan parlem de metodologies es confon, molts cops, amb recursos didàctics. Aquesta confusió és la que s'hauria d'intentar dissoldre, ja que els recursos didàctics ens poden ser molt útils, però únicament quan entenguem què estem fent amb ells, què busquem i perquè aquells i no uns altres.

Així doncs, crec que és important conèixer què s'ha fet fins ara, quines eren les tendències i quines són ara. També penso que és important saber com es desenvolupen les classes de cadascun d'aquests mètodes, quins recursos ofereixen i quines activitats desenvolupen, però el que crec més important és reflexionar i saber per què feien allò i per què no una altra cosa; reflexionar, al cap i a la fi, sobre què volem i esperem de l'educació.

6.3. A la recerca d'una nova metodologia

Des del meu punt de vista, cadascú ha de poder comptar amb la seva pròpia metodologia d'ensenyament, una metodologia que li permeti desenvolupar-se còmode a les classes i que cregui fermament que allò que està fent és adequat pel bon desenvolupament dels seus alumnes. A més, la pròpia metodologia ha de derivar en la reflexió de què vull fer, què és allò que vull fer

amb els recursos que he anat adquirint per assolir un objectiu pedagògic, a través de quin procés didàctic. Tot i així, i després d'analitzar les metodologies que s'han desenvolupat al llarg del segle XX, crec que tota metodologia hauria de comptar amb uns principis, amb una base sobre la qual desenvolupar l'activitat. Per a mi, aquests punts són els següents:

1. Alumne com a centre

   L'alumne ha de ser el que ens mogui a actuar d'una manera o d'una altra, i hem d'entendre que cada persona és diferent i única, amb unes necessitats específiques, i és per això que hem de tenir sempre present el desenvolupament psicològic d'aquests. A més, hem d'entendre que l'aprenentatge es dóna quan l'alumne participa i descobreix, quan l'alumne vivencia en primera persona allò que volem que aprengui, i ho ha de fer de manera significativa.

   A més, penso que no hem d'entendre que l'educació musical és per formar bon músics, sinó que el què volem és que l'alumne es desenvolupi personalment, en tots els aspectes, i que la música l'ajudi en aquest procés, que sigui un element on ell trobi una via de creixement i expressió.

2. La globalitat com a punt de partida

   Quan escoltem música no analitzem primer quines notes sonen, després quin ritme estan tocant, després si allò s'escriu d'una manera o una altra... Ho fem com a experiència global. Per tant, penso que l'aprenentatge ha de partir de la música en globalitat, en la seva totalitat, per poder entendre millor què passa allà a dins.

3. La improvisació i la ludicitat com a elements centrals

   Aprendre música s'ha de concebre fent música. A més, l'experimentació ha de ser un element que es repeteixi i que tingui una gran significació dins la metodologia. Per tant, la improvisació ha de ser un dels elements centrals que ajudin als nostres alumnes a créixer, a experimentar, a explorar, a provar sense por a equivocar-se... en definitiva, a aprendre.

   A més, la improvisació ha d'anar acompanyada d'un alt grau de ludicitat, una ludicitat no entesa com passar-s'ho bé perquè sí, sinó entesa com a motivació de l'alumne i com a un interès afegit a allò que fan.

Aquests tres punts són el que, per a mi, és essencial per a desenvolupar una bona classe, un bon curs, una bona metodologia o com se li vulgui dir. I això ha d'anar sempre acompanyat de la reflexió, de saber el per què de les coses que fem, i de l'observació, que ens ajudarà a determinar si allò que pretenem ho estem aconseguint o no.

7. Bibliografia

- Colin, A.; UNESCO (1955). *La musique dans l'éducations.* París.
- Compagnon, G.; Thomet, M. (1960). *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferrari, F.; Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musical.* Brescia: La Scuola.
- Frega, A. L. (1994). *Metodologia comparada de la educación musical*. Rosario.
- García Garrido, J.L. (1982). *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- Hegyi, E. (1975). *Método Kodály de Solfeo.* Madrid: Pirámide.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires.
- Jaques-Dalcroze, E. (1920). *Le rythme, la musique et l'éducation.* París.
- Jorquera, M.C. (2004). *Métodos históricos o activos en educación musical*. Revista electrònica LEEME.
- Martenot, M. (1957). *Guía para el maestro*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Peris, J (1965). *Música para niños.* Madrid: Editorial Doncel.
- Senet, R. (1928). “Principios pestalozzianos”. A *Apuntes de pedagogía.* Buenos Aires: Cabaut y Cia. Editores.
- Szonyi, E. (1976). *La Educación Musical en Hungría a través del Método Kodaly*. Budapest: Ed. Corvina.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical.* Buenos Aires: Paidós.