

L'EDUCACIÓ MUSICAL DE 0 A 6 ANYS

Parlar d'educació musical tractant-se d'infants de tan poca edat pot semblar una paradoxa. Per a moltes persones la música és un art culte per excel·lència que es recolza sobre una tècnica d'un instrument. Aprendre música significa adquirir un saber i un saber fer.

Evidentment, no és d'aquest aspecte de la música que volem parlar aquí. El fet que avui es pugui parlar d'educació musical a partir de la primera infància és degut a l'ampliació del nostre utilitatge conceptual. El coneixement de la música d'altres cultures i les obres dels compositors contemporanis obliguen a anomenar «música» produccions que no responen a les definicions contingudes en les nostres antigues «teories de la música», les quals parlaven d'escala major i menor, de mesures a tres temps i d'acords perfectes. El llenguatge de la nostra música tradicional ha esdevingut un cas particular. En una visió més àmplia, es pot aplicar als més petits de tots una «pedagogia de les conductes musicals».

La música

Com es podria definir avui la «Música» d'una manera general? Una pregunta difícil per a la qual només hi ha esbossos de respostes, provinents sobretot de l'etnomusicologia i de la psicologia de l'infant.

Els etnomusicòlegs són els primers que s'han hagut d'enfrontar amb la diversitat dels sistemes musicals. Durant molt de temps es va creure que si les escales i els

instruments eren diversos segons les diverses zones estudiades, almenys l'existència de la melodia i el ritme constituïen els fonaments universals de la música. Però això no és exacte i són molts els exemples que ho desmenteixen. Són força nombroses les músiques que no fan servir cap melodia i n'hi ha que no tenen pulsació rítmica. I encara n'hi ha algunes, com els jocs de les trompes dels monjos del Tibet, que no tenen cap de les dues característiques esmentades. On podríem trobar un denominador comú de totes aquestes pràctiques que també s'han de considerar musicals? Una de les respostes possibles consisteix a examinar no pas el resultat sonor —molt divers en les diverses cultures—, sinó els comportaments dels qui fan música, els quals semblen presentar trets comuns a tot arreu.¹

Precisament ens ha dut a aquesta conclusió l'observació dels nens més petits ocupats a «fer música». Sovint s'observa, sense prestar una atenció excessiva a aquesta fórmula, que la música és una mena de joc. La comparació, però, tot i que és arriscada, resulta ben fecunda. Piaget va desglossar el joc en tres períodes: joc sensòrio-motor, joc simbòlic i joc reglamentat. Aquesta classificació, aplicada a l'acte de la producció musical, es mostra com un instrument eficaçíssim per a descriure paral·lelament el joc espontani de l'infant amb el so i les conductes

1. És la solució adoptada per l'etnomusicòleg J. Blacking a *How musical is man*. Seattle, Universitat de Washington Press, 1973.



de l'adult que fa música. No és només l'estudi dels comportaments musicals adults allò que ens permet d'interpretar millor l'activitat sonora de l'infant, sinó més aviat, recíprocament, és l'estudi del joc infantil allò que ens fa llum sobre la creació i l'execució del músic.² Escoltades per algú que hagi format la seva oïda amb Bach i Mozart, aquestes produccions infantils no tenen res de musical, però comparades amb les recerques musicals actuals, especialment amb la música «concreta», deixen veure semblances més profundes que no es podia pensar. Alguns musicòlegs actuals fan l'inventari de les modalitats d'execució aplicables a un instrument i de les sonoritats que en surten. Van a la recerca de rebots, fregadissos i cops, insòlits en la música clàssica, abans d'elaborar un discurs que els integri. Aquesta recerca encara és més radical en les músiques electroacústiques, les quals no fan servir instruments tradicionals, sinó «cossos

2. Aquí hem de sintetitzar necessàriament aquesta anàlisi que ja hem exposat en diverses obres.

sonors» qualssevol: un pot de llauna, un bastonet, una copa de vidre. Un cop enregistrats els sons, són transformats electrònicament i combinats amb altres sons per a ser enregistrats en la cinta magnètica. La investigació tant dels sons com dels gestos apropiats és el primer pas de la composició.

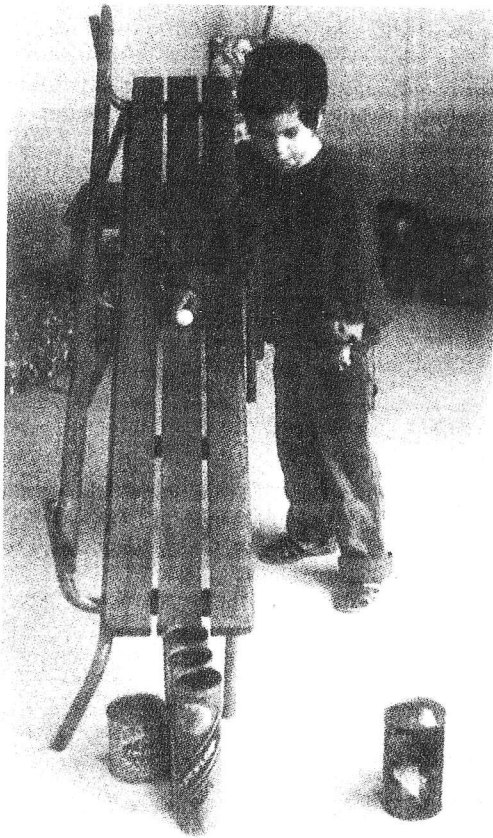
El petit de set mesos observat per Jean-Luc Jézéquel no té un comportament gaire diferent. Posat davant d'una pandereta, experimenta diversos tipus de joc —grata, frega, pica— i modifica o varia els punts on pica amb la mà a fi d'aconseguir una varietat de timbres.

L'analogia entre el comportament del nen i el del compositor és certament parcial només. Mentre que per al nen el domini de la relació entre un gest i una sensació li causa tal plaer que l'estimula a continuar investigant, l'adult no s'atura en aquest nivell; la recerca sonora és justificada al seus ulls només en relació amb un projecte creatiu i en constitueix una fase.

Però tampoc l'infant no s'atura en aquest nivell. A poc a poc va descobrint, en els sis o set anys primers del seu desenvolupa-

ment, els diversos registres de la invenció musical que el compositor utilitza simultàniament.

A poc a poc la producció del so, originada al començament en el nen pel simple plaer de l'activitat motora, es va carregant amb una dimensió expressiva o evocativa. El valor simbòlic annex al so és evident en la major part de la producció dels infants entre tres i sis anys. Als cinc anys, Elisa, de la qual parla Monique Frapat, en les seves improvisacions vocals fa vibrar una gamma de sentiments que es tradueixen en les entonacions, en els crits, en les rialletes, en totes les seves invencions vocals. Des dels primers mesos de vida, aquesta ambivalència entre l'exercici gratuït de l'parell fonador i



l'expressió de les tensions més íntimes caracteritzen els balbuceigs infantils. L'Elisa en sembla conscient en certa manera: això no significa que hi sigui estranya o llunyana. La seva personalitat, les seves dificultats socials, la seva relació amb la mestra, tot això «passa» en la seva improvisació. El seu joc també és veritat. Com nota Monique Frapat, la producció de cada infant, si se'ls estimula a manifestar-se, és una expressió totalment personal.

El parvulari acull l'infant en el moment en què el simbolisme unit al so es desenvolupa en totes les direccions. Els tests de Monique Frapat i Anne Benhammou n'ofereixen exemples variats. Sota l'aparença d'una simple remor de fons, Sylvain, dalt d'una moto imaginària, tradueix en so i moviments les acceleracions i les parades, no pas com se sentirien en la realitat, sinó reinterpretades en termes de por o d'alleujament. Els mateixos perfils melòdics, els mateixos «esforços» fets amb un violí, s'anomenarien moviment, tensió, distensió. Tant és així que les qualificades de «remors de fons» dels jocs simbòlics infantils, almenys fins els set anys, lluny de reproduir fidelment els sorolls dels motors o de les rodes, tradueixen pesantors, forces, desplaçaments immediatament associats a moviments del cos i simulats per mitjà d'aquesta cinemàtica.³ Aquest aspecte del simbolisme musical sovint ha estat subratllat: la melodia, la frase, l'escalat tonal són les imatges d'un gest, en part fictici i en part real («realitzat» per l'instrumentista), susceptible d'evocar els afectes als quals ell està normalment vinculat en la seva vida motora.

Cal al final del parvulari, expressar i representar per mitjà del so, és a dir, un dels al·licients de la creació musical, ha esdevingut familiar a l'infant. A fi que el joc sonor es converteixi en creació musical, només cal que aprengui a dominar-ne la construcció.

Les primeres combinacions sonores apa-

3. Cfr. «Productions non verbales dans les jeux de fiction», a *L'enfant du sonore au musical*.

reixen a l'escola bressol a través de l'alternança de dues modalitats de joc o de dos cossos sonors diferents. Però és sobretot després dels sis anys que s'aferma el plaer d'inventar-se regles de concatenació i que es desenvolupa la consciència de la duració, de la forma, de la composició. «Compondre», posar les diverses veus del contrapunt les unes al costat de les altres, com les peces d'un trencaclosques, és per a l'infant de sis o set anys un plaer de la mateixa naturalesa del que li produeix el joc reglamentat.

Aquestes són, en termes potser massa sintètics, les bases del recorregut pedagògic que nosaltres proposem. Nosaltres no volem definir la música com una certa categoria de sons en oposició a les remors, o en funció de les consonances particulars que s'hi troben, sinó com un conjunt de comportaments observables en els que la produeixen o l'escolten. El violinista que té el seu instrument premut contra l'orella, que amb una mà frega l'arquet per les cordes i amb l'altra prem la corda amb el tou del dit i la fa vibrar, té una relació sensòrio-motora amb l'instrument. Confereix als sons que produeix certes inflexions que simbolitzen pesantor, lleugeresa, moviment i, amb els col·legues del quartet, fa el joc d'imitar-se i respondre's. Joc sensòrio-motor, joc simbòlic i joc amb les regles dels sons apareixen com els components universals dels comportaments anomenats musicals.

Aleshores esdevé fàcil elaborar el programa d'una educació musical del nen petit. Les tres formes de joc descrites per Piaget es desenvolupen en períodes succesius. En els primers mesos serà bo encoratjar l'exploració i les diverses formes de relació entre la motricitat i la producció del so. En el moment de l'esclat del joc simbòlic, és a dir, sobretot a l'escola-bressol, a tot això s'afegirà una dimensió de representació i d'expressió. Després, cap als sis anys, aquestes produccions espontànies observaran, com un joc, regles estilístiques improvisades que afavoriran el gust naixent per l'estructuració.

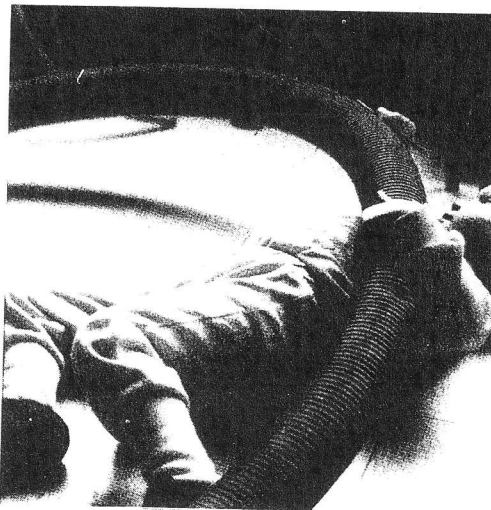
Hom pot comprendre que aquesta pedagogia musical de la primera infància no és

una simple preparació, un desvetllament sensorial, mentre que la «veritable» música comença només amb el solfeig i la tècnica instrumental. Contràriament, les tècniques són aplicacions particulars i els comportaments de joc amb el so constitueixen els fonaments de la invenció, de la interpretació i de l'audició musical.

Quina pedagogia?

Se'ns podrà demanar en què consisteix el paper de l'ensenyant, si les conductes típiques del músic apareixen espontàniament en l'infant. És possible resumir les respostes a aquestes preguntes en unes quantes idees molt simples.

El nen és posat en una situació de recerca i d'invenció. No té, doncs, sentit decidir per ell allò que ha d'aconseguir, ni jutjar en el seu lloc allò que és més bell. L'únic paper que l'educador s'atribueix és el d'estimular de la seva imaginació, d'empènyer-lo endavant en les seves elaboracions, de donar valor a les seves descobertes, en un mot,



de reforçar deliberadament les seves conductes naturals.

L'únic mitjà que l'educador es dona és el control de les condicions en les quals s'exerceix la recerca que veu el nen com el seu veritable autor.

El recurs més banal, i alhora menys eficaç, consisteix a donar-li indicacions verbals. En canvi, el principi maquiavèlic que guia aquesta pedagogia, en la qual sobresurten Monique Frapat i Anne Benhammou, és de no dir mai al nen «fes-ho així», sinó crear les condicions a fi que li agafin ganes de fer-ho.

L'actuació se situa al nivell de la motivació i no al de l'execució, i és evidentment molt més eficaç pel fet que el nen manté la iniciativa dels actes propis.

Les modalitats d'intervenció més freqüents, com ara veurem, són de tres tipus:

1. Imaginar dispositius materials

Les condicions del joc són determinants, tal com Monique Frapat diu referent al parvulari: grups limitats, sala de música (o almenys un «racó musical»), però es pot anar més enllà i incitar o induir a un comportament específic simplement utilitzant un dispositiu material particular. Anne Behammou n'ofereix nombrosos exemples. El prototipus d'això que nosaltres anomenem «dispositiu» és l'amplificació. El micròfon extreu el so per aquest acte complex de producció, alhora visible, tàctil, cinestèsic i auditiu, l'amplificador l'engrandeix i el projecta a l'altre cap de l'estança. El dispositiu materialitza així el distanciament psicològic que consisteix a escoltar això que es fa, això que precisament s'espera del nen.

Com explica Jean-Luc Jézéquel, el dispositiu de microfonització pot ser experimentat des dels primers mesos d'edat.

Elecció d'un cos sonor que respongui bé a les possibilitats motores de l'infant, control precís de la postura i de la disposició del cos sonor, i eventual amplificació, són les

condicions suficients per a suscitar i reforçar un comportament explorador.

2. Crear situacions que incideixen sobre la sensibilitat

Es tracta d'una de les grans troballes de Monique Frapat i posada en pràctica sovint per ella mateixa amb la col·laboració d'Anne Benhammou.

Com és prou sabut, el joc de «fer com si» ajuda l'infant a «assimilar» una realitat que ell no controla del tot. Un fet emocionant es reproduïx per mitjà del joc, però deformat, adaptat, reorganitzat en funció de les imatges i dels símbols que el nen ja té. Quan la realitat s'oculta parcialment, la supleix la imaginació. Així la situació viscuda en comú per una classe de nens de quatre o cinc anys esdevé una font de fabulació col·lectiva rica en producció imaginativa.

I si no sorgeix cap fet especial? Doncs, llavors, simplement, l'educadora en construeix un amb tot allò que té a disposició. «El nostre putxinel·li favorit ha desaparegut», diu innocentment Monique Frapat. Com més fort és el cop emotiu (o sigui, com més bé s'ha preparat aquesta desaparició) més intensa és l'onada creativa que suscita. En aquest solc, totes les produccions es carreguen de valències afectives (proporcionals a l'afecte al putxinel·li), així, de la gratuïtat que caracteritza l'exploració purament sensoriomotora es passa a una producció expressiva.

3. Manifestar una expectativa

Jean-Luc Jézéquel assenyala el fenomen ja a partir dels 21 mesos: en condicions afectives favorables, els nens, i en presència d'un adult, tracten de conformar el seu capteniment, en general, a allò que creuen que són les expectatives d'aquest adult. Es tracta d'una de les armes més comunes de la pedagogia, però també un arma de doble tall. Provem d'acostar-nos a les observacions de Jézéquel a propòsit de la petita Ma-

rion —l'exploració de la qual és més fecunda en absència que en presència de l'adult— en l'episodi del soroll de la moto, referit per Monique Frapat, infinitament més eficaç durant l'esbarjo que no a la classe dels «grans» al parvulari. Escutar l'expectativa de l'adult pot crear inhibició.

Cal mirar d'evitar aquest parany. Com veurem, no falten solucions per a reintroduir la llibertat del joc. La mestra no és l'únic públic. Els altres nens (sobretot després dels quatre anys) també manifesten expectatives. I el conjunt d'aquests factors relacionals, orquestrats hàbilment, és allò que crea una necessitat al petit músic.

Si aquesta pedagogia té un truc, aquest és la confiança atorgada als nens. J. L. Jézéquel ens recorda que el cap-gros no és una futura granota, sinó un ésser ja complet funcionalment. Així mateix l'infant no és un pre-noi ni un noi un pre-home. És una persona que té molt per explicar.

El nen sent curiositat envers els objectes, els sons i els gestos. Hom demana a l'adult que sigui curiós envers l'infant. Així com l'infant observa, que també l'adult l'observi. Això per als qui estan acostumats a transmetre coneixements és una veritable conversió. I és això precisament el que es dedueix del testimoni de Monique Frapat «Elise i la música», que jo voldria intitular «Monique i la música, o la conversió d'una educadora a una pedagogia de la imaginació creativa».*

François Delalandé

Responsable de les recerques teòriques
del Grup de Recerques Musicals de
l'Institut Nacional de l'Àudio-visual de
París.

* Article aparegut a «Bambini», gener 1988, p. 15-18.