

LA MATÈRIA MUSICAL: SOBRE EL SABER, COM A ADQUISICIÓ I COM A APRENTATGE

Joaquim Icart García. Àrea de Música. URV

Introducció

L'article 12 del títol primer, capítol segon de la LOGSE referit a l'educació primària diu textualment: "...La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio".

Pel que fa a la LOCE l'article 15, referit també a l'educació primària, no aporta res de nou a aquestes declaracions de la LOGSE, ja que diu: "La finalidad de la educación primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral...". L'única novetat és la de l'adquisició d'hàbits, en lloc de referir-se a la "progresiva autonomía de acción en su medio", que diu la LOGSE.

Podem observar en aquests curts paràgrafs un parell de detalls que sens dubte tindran la seva importància en les posteriors definicions i tractaments de les matèries d'estudi. En primer lloc, observem que en ambdós textos s'empra el mot "adquisició" quan es fa referència als elements bàsics culturals, i el mot "aprendizajes" per a l'expressió oral, la lectura, l'escriptura, i el càlcul aritmètic. Trobem, doncs, a faltar que no es faci esment del llenguatge musical, la qual cosa fa pensar que se'l considera com una mena de llenguatge que no necessita "aprendizaje".

A partir d'aquí no faré cap més menció de la LOCE, ja que entenc que no només assumeix totalment la manca de rigor de la LOGSE sobre la música, sinó que, donant per bons els seus principis, els desgrana proposant tota una sèrie d'activitats desconnectades entre si que tenen més a veure amb el simple entreteniment que no pas amb una autèntica exercitació musical formativa. A ningú li passaria pel cap que l'aprenentatge del llenguatge matemàtic o el verbal consistís, per exemple, a fer jocs de creativitat amb els números per tal d'entendre el concepte de suma, o amb les paraules per tal de entendre el seu significat abans de saber el que diuen.

Per aquest motiu, i per tal de no sortir-me també jo d'allò que és essencial en una bona formació musical, com en totes les altres, crec que m'he de referir als criteris apuntats a la LOGSE i que rep la LOCE amb exuberància descriptiva.

Reprement, doncs, el tema, i pel que fa al primer detall apuntat, el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* defineix el verb "aprender" en tres sentits ben diferenciats. El primer d'ells: "adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia...". La segona definició diu: "concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento", i en la tercera: "tomar algo en la memoria". Al meu parer, la LOGSE no es refereix ni a la segona ni la tercera definició, encara que aquestes afinin més en el sentit que hom ha suposat l'aprenentatge en general.

Pel que fa al verb "adquirir", el mateix diccionari el defineix amb els sentits de: "ganar", "conseguir con el propio trabajo o industria", "coger", "lograr", etc.

Sembla, doncs, que la utilització de l'expressió "aprendizaje" com a element diferenciador de la "adquisición" tingui la finalitat de separar aquelles matèries que necessiten el coneixement de quelcom de les que no ho necessiten. Sigui com sigui ens queda, doncs, el dubte de si al llenguatge musical se li reconeix l'adquisició de quelcom, o bé que aquesta mena de llenguatge s'ha considerat dins la segona, o tercera, definició del mot "aprender".

Seguint el desenvolupament d'aquella llei descobrim com, a l'article 4b del Currículum, (i com si dels ulls del Guadiana es tractés), entre els objectius a assolir hi ha el de saber "comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas", o sigui que, sense haver definit, i ni tan sols esmentat el llenguatge musical entre les àrees d'aprenentatge o d'adquisició dels elements bàsics culturals, ara ja se li assignava una funció com a mitjà de comunicació i d'expressió, i a més a més la propietat per a desenvolupar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a fruit de l'art. Déu n'hi do! De cop i volta

tot el que es vulgui de comunicació i expressió per a la música, però del seu llenguatge musical encara res.

D'aquesta intriga inicial, el que més crida l'atenció és que es classifiquin les matèries d'aprenentatge per llurs llenguatges, i no pas pel tipus d'exercitació de l'enteniment que aquests comporten, o sigui, pels procediments emprats per a la seva representació, expressió i comunicació, i no pas per allò que han de representar, expressar o comunicar. Personalment crec que aquesta manera de veure les coses s'assembla a aquelles actituds que sovint hem emprat a l'escola quan un infant no ha resolt de forma satisfactòria una determinada tasca, i li hem dit: "T'has equivocat", creient que resolent el problema del procediment haurem solucionat el problema de l'enteniment. Els llenguatges són un procediment sensorial automatitzat, però no pas el procés mental mateix. Entenem a través dels signes que ens expressen o ens revelen això o allò, però això o allò ho reconeixem en el nostre enteniment, i no pas en els mateixos signes o senyals.

Amb aquests precedents epistemològics, no és gens estrany, doncs, que hom segueixi desenvolupant el contingut de la llei classificant les matèries i llurs "aprendizajes" a través de la classificació de llurs llenguatges, i per tant, donant a entendre que la solidesa de les matèries específiques les hem d'anar a cercar i descobrir a través de la suposada solidesa dels codis emprats, més o menys estrictes.

Així, sense cap senyal més sobre el llenguatge musical, hi trobem, de sobte, la contundent afirmació: "Las distintas formas de representación, expresión y comunicación comportan el uso de reglas y elementos de acuerdo con un código propio, que, por lo demás, varía según los momentos históricos y las culturas. Dichos códigos convencionales encierran elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que, mientras regulan y a veces limitan las posibilidades de expresión, contribuyen a la posibilidad de comprensión del producto artístico por parte de otros. Son códigos menos estrictos que los de otros lenguajes, sea el lógico-matemático o el lenguaje verbal. En ellos, la sujeción a convenciones establecidas es más amplia y flexible, está más abierta a rupturas y a la posibilidad de establecer convenciones nuevas. La iniciación al conocimiento de estos códigos es uno de los contenidos del área de educación artística en primaria".

En aquest paràgraf ja podem constatar el descomunal embolic a l'hora de dissenyar el camí per on hauran de fer les primeres passes musicals els més petits. Què es vol dir amb això: "Dichos códigos convencionales encierran elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que, mientras regulan y a veces

limitan las posibilidades de expresión, contribuyen a la posibilidad de comprensión del producto artístico por parte de otros?". Es refereix als estils i als gustos de les diferents èpoques? O amb això altre: "Son códigos menos estrictos que los de otros lenguajes, sea el lógico-matemático o el lenguaje verbal".

Sobre la matèria dels llenguatges

Pel que fa al primer dels paràgrafs transcrits, em faig la següent pregunta: no s'utilitzen multitud de llengües amb els seus codis diferents i amb els seus estils lingüístics en constant canvi? I pel que fa a l'expressió matemàtica: no han sofert canvis els seus signes a través de la història i també la seva sintaxi? Descrivien, per exemple a la Grècia clàssica, les relacions proporcionals de la mateixa manera que a l'actual? Quan Descartes va utilitzar l'àlgebra, va canviar les lleis geomètriques? A què es refereix, doncs, la llei quan parla dels codis variables de les expressions artístiques com a contraposició del llenguatge verbal i el matemàtic? Escrivia amb figures diferents W.A.Mozart *La Flauta Màgica* que Enric Morera *La Sardana de les Monges*? I si es tracta dels estils i de les formes musicals, no ha passat quelcom igual amb el llenguatge? Feien igual els poemes Guillem de Berguedà, Garcilaso, Campoamor o Carner?

Personalment, una de les coses que més m'han entristit han estat els intents, per part d'alguns estudiosos, de cercar i voler definir tota una taxonomia per als primers gràfics infantils, sens dubte amb la sana intenció de voler demostrar que també el llenguatge artístic infantil posseeix uns codis estrictes propis. No és pas a partir de determinades combinacions de paraules que s'expressen les idees, sinó que són aquestes les que determinen llurs combinacions. Aquestes, sense idees, ja sigui amb combinacions de paraules, de sons, de ritmes, de números, no condueixen absolutament a res, i sí només a crear confusió, ansietat i frustració a l'infant.

Pel que fa al segon paràgraf, faig també la següent reflexió: si en les precedents definicions de la llei es tracta de diferenciar entre els estrictes codis de les ciències, els qual fan referència a conceptes i veritats de lògica determinant, d'aquells altres artístics que prenen un sentit teleològic (tal com ja apuntava Kant, el 1790, en la seva obra estètica), tothom hi estarà d'acord. Ara bé, les figures musicals, amb les quals s'estructura el seu llenguatge, també són codis tan estrictes com els matemàtics, ja que la llibertat de ser i de moure's pertany a la melodia, i no pas a les notes de l'escala musical; aquestes guarden entre si una relació proporcional estrictament exacta. La llibertat de cantar no suposa que les notes canvien de valor constantment: això no té ni

cap ni peus, i sembla que, si fa o no fa, això és al que apunta la llei quan fa referència als “códigos menos estrictos”. Ben al contrari d'aquestes banalitats, una successió de figures musicals en un pentagrama la podríem comparar, fins i tot, amb el desenvolupament en el temps de les sèries de Fourier (1988), amb l'única diferència que aquelles defineixen amb expressions matemàtiques formes vibratòries, mentre les figures musicals són tot un desenvolupament d'aquestes en forma melòdica i harmònica. Amb aquest mateix sentit Leibnitz (1977) deia que era capaç de trobar l'expressió matemàtica de qualsevol línia dibuixada sobre un paper, fóra quina fóra la seva complexitat.

Si som realistes i no ens deixem emportar per les aparences dels llenguatges, o sigui, confondre els signes del llenguatge pel discurs, podrem entendre que qualsevol línia feta sobre un paper, mentalment no és més que el fruit d'un moviment controlat, els paràmetres del qual no són altres que les referències de verticalitat i horitzontalitat, les quals es poden interpretar matemàticament com una funció algebraica. Ara bé, quan aquesta línia ha adquirit per a la nostra vista la categoria de bellesa estètica, admitem que el sentit d'aquesta bellesa traspasa els límits dels estrictes paràmetres matemàtics per a prendre aquell sentit teleològic ja esmentat.

Quelcom semblant passa amb el discurs musical, el qual expressa una bellesa que va més enllà de l'estricta i sublim proporció matemàtica per anar a trobar la seva bella expressió vital, a través de la seva manifestació sensorial, la qual penetra la nostra consciència de forma immediata. És, de fet, una matemàtica en moviment constant, sempre amb els mateixos principis que la sostenen, però sempre renovada en les seves aparicions. Propietat que guarda un sorprenent paral·lelisme amb aquella frase de Bernoulli sobre l'espiral logarítmica: “Eadem mutata resurgo” (idèntica, sorgeixo canviada). Per aquest motiu Leibnitz també afirmava que la música és l'expressió divina de les matemàtiques.

Ara bé, per més inspiració que pugui tenir la persona, podrà desenvolupar el seu discurs si li manca, per exemple, el sentit de verticalitat i d'horitzontalitat? Com podria controlar els seus moviments en l'espai? El mateix passa amb el discurs musical si a algú li falta el sentit de la tonalitat. Potser podrà cantar d'alguna manera, com també, si a algú li falta el sentit d'orientació, podrà fer moviments amb els braços, però ni el primer podrà escriure res de música com tampoc el segon podrà dibuixar. Podrà adquirir el sentit de la verticalitat i de l'horitzontalitat aquell que no el té, a través dels seus propis moviments sense control, precisament per manca d'aquest sentit? I el mateix ens podem preguntar respecte al discurs musical. Podrà adquirir el sentit i l'orientació

dins l'escala musical aquell que no el té, a través dels seus propis cants sense poder donar raó de quina nota està cantant, precisament per manca d'aquest sentit?

Si ara donem un cop d'ull a la definició que fa el *Real Decreto que establece el currículo de la Educación Primaria* de la LOGSE, potser entendrem millor l'abast del desconcert i del nivell de consideració que en conseqüència es té del llenguatge musical i a través d'ell, de la música (i no al revés, com seria lògic). Diu així: “Semejante a otras artes, en tanto que es forma de expresión, representación y comunicación, la música se caracteriza por basarse en la ordenación temporal de sonidos de una cierta cualidad”.

És clar, si el llenguatge musical no té codis estrictes, els sons també ballaran cadascun al seu aire: que bé! Ara un *si* serà quasi un *si*, i potser més tard serà un *mi*. Què hi fa l'escala musical a la música? Potser ara haurem d'adonar-nos que només fa que entorpir la llibertat d'expressió.

Fins que no vaig llegir aquest text oficial, redactat per experts pedagogs, no em vaig assabentar que la música fos una ordenació temporal de sons d'una certa qualitat. Pobre de mi! Jo no hauria pensat mai que poguessin existir números d'una certa qualitat, com tampoc lletres, paraules... Hom s'imagina una fórmula matemàtica de certa qualitat? Jo em pensava que el llenguatge musical educava la sensibilitat, precisament perquè educava en l'harmonia, i l'harmonia és proporció i equilibri, i la proporció i l'equilibri no s'entén sense les unitats i les parts establertes amb uns termes d'exquisida matemàtica. Ara ja ens han fet saber que els sons de certa qualitat són els que fan la música, i amb aquest tipus de material, tothom pot dir-hi la seva, sense cap fonament, improvisant i fent improvisar els més petits també sense cap base, lliurement, no sigui cas que frustrem algun possible geni. Quin llenguatge musical en pot sortir d'aquesta peculiar qualitat? D'entrada, ni parlar-ne, tal com ho va fer la LOGSE a l'article 12, esmentat al principi d'aquest escrit.

Sobre el sentit del signes i de les paraules

Possiblement la LOGSE es refereix als llenguatges matemàtic i verbal parlat i escrit, només en la seva funció informativa. En aquest sentit, és ben cert que el llenguatge matemàtic pot servir també de mitjà informatiu, com pot ser del tant per cent de descompte dels preus a les rebaixes; el verbal per informar dels programes de la TV de la setmana, o el musical quan avisa el “cambio de tercios” d'una “corrida de toros”. Tanmateix, si el que es vol es esbrinar el contingut, la matèria dels llenguatges, res millor que contemplar-los des de la perspectiva espiritual i educativa, de la raó i de la sensibilitat, de què

expressen, i com rebem el seu missatge, ja que aquesta és la funció principal de la tasca escolar.

A la Grècia clàssica distingien clarament dos sentits per a la pròpia paraula. Així, *logos* era la paraula que dóna a entendre, que revela, la revelació divina, la que defineix, la definició mateixa, etc., mentre que *mite* era la paraula que explica, aconsella, exemplifica; era la llegenda, la faula, la història, etc.

Quan contemplem quelcom que ens meravella, per exemple, una flor, sovint fem una exclamació dient: “sembla que parli”. Aleshores ens podem preguntar: què és el que m’ha dit aquella flor, i amb quin llenguatge? On és el codi, on les paraules, els gestos, etc. d’aquell objecte immòbil? I en un sentit invers, és més que possible que a ningú li passi pel cap que una determinada formulació matemàtica ens pugui fer expressar una exclamació semblant a la provocada per la visió de la flor: “sembla que parli”, encara que ara, aquesta formulació tingui els seus codis, i la seva pròpia sintaxi. Per què neguem, doncs, a les expressions matemàtiques el mateix poder d’embadocar-nos i meravellar-nos que a les expressions anomenades artístiques? Doncs bé, el mateix podríem dir de l’escriptura d’una melodia. El seu contingut musical només es revela a aquelles persones capaces de copsar el seu contingut i el seu sentit.

Tanmateix, sí que atorguem a les paraules el poder d’embadocar-nos i de meravellar-nos, quan es tracta d’una bona poesia. Què hi ha darrere aquestes consideracions? És potser a la flor, a la formulació matemàtica, a les mateixes paraules de la poesia, o a les mateixes notes, per si mateixes, a què atribuïm la propietat de meravellar-nos, o bé diem que la seva figura o forma ens obren els ulls de l’esperit a una altra dimensió que ens pertany en les més fondes cavitats de la nostra consciència?

En aquest sentit, Kant (1961) entenia la poesia com la més elevada de les belles arts, ja que deia que era l’art d’executar com a assumpte de l’enteniment el joc lliure de la imaginació, i (amb un sentit totalment oposat als criteris de la LOGSE sobre els codis estrictes del llenguatge) deia que és la que menys admet ser dirigida per preceptes o models. Al costat de la poesia, Kant hi posava la música, ja que aquesta, encara que parli per mitjà de meres sensacions sonores sense conceptes, mou l’ànim de manera més variada i íntima.

Encara que aquestes consideracions kantianes hagin estat rebutjades pel món musical, personalment entenc aquest rebuig pel motiu ja assenyalat abans: de valorar el contingut de les matèries per llurs llenguatges. En aquest sentit, Kant feia observar literalment a continuació: “Seguramente que la matemática no tiene la menor parte en el atractivo y movimiento de ánimo provocados

por la música, antes bien es sólo la condición indispensable (conditio sine qua non) de aquella proporción de impresiones”.

Ara bé, si només ens quedéssim amb les qualitats harmòniques dels sons, qualsevol podria titllar la música com un seguit de sensacions agradables en les quals res, o molt poc, hi té a veure el nostre enteniment. Doncs bé, també Kant feia referència a aquesta qüestió, assenyalant que hi ha persones que no saben distingir entre colors ni entre notes, malgrat tenir una vista i una oïda d’una finesa prodigiosa. Per a aquestes persones la música esdevindria només un seguit de sensacions agradables, com també ho són el cant dels ocells, per exemple. Ara bé, per a aquelles persones que són capaces de discriminar de forma discreta els matisos sonors de les tonalitats, la música serà un bell joc de les sensacions.

Podríem resumir ara que així com la poesia seria el joc lliure de la imaginació per part de l’enteniment, la música ho seria de les sensacions sonores. Ara bé, si de jocs lliures d’imaginació es tracta per a la poesia, i de sensacions sonores per a la música, no seran pas les imatges fruit de les sensacions i en cap cas dels conceptes? Que jo sàpiga, mai un concepte m’ha produït cap sensació. Què seran, doncs, les imatges respecte de les sensacions? A quines imatges es refereixen les paraules i els sons?

Sobre les imatges de la nostra sensibilitat

Aristòtil, possiblement el primer psicoanalista de la humanitat, ja considerava les imatges com la matèria sensible de la nostra memòria, la qual forma part substancial de la nostra consciència de les coses, i així, com que pertanyen a la pura sensibilitat, els animals també tenen imatges i memòria.

Sobre aquesta característica sensitiva de la memòria, diferenciava les imatges dels retrats, de les imatges de la consciència. Així, per exemple, el retrat de Felip II pintat per Tiziano només ens pot donar informació sobre la seva figura i res més. Aquesta seria també la funció informativa dels llenguatges, tal com he assenyalat al principi, i aleshores, és clar, només l’estricta compliment de la seva funció com a *anàlogons* els justificaria.

Ara bé, l’altre tipus d’imatges, aquelles que fem presents en la memòria quan pensem en algú estimat, no són un *anàlogon* de l’objecte pensat. Un retrat o fotografia de la persona estimada només fa de catalitzador perquè se’ns faci present a la memòria la seva imatge. Fins i tot, qualsevol objecte de l’altra persona ens pot fer present d’una manera molt viva la seva imatge, cosa que no passaria si, per exemple, descobríssim en un antiquari o col·leccionista de vestuaris

una indumentària com la que llueix la figura de Felip II al retrat que s'exposa al museu del Prado. Possiblement, aquella peça de roba trobada a l'antiquari ens portaria a la memòria fins i tot aquella paret fosca amb un quadre al mig, però no pas la persona de Felip II.

Les imatges de la nostra consciència, com feia veure Sartre (1964), se'ns presenten com a un buit immens, ja que l'objecte de la nostra imatge no hi és, però, tanmateix, és la veritat més plena que podem posseir; aquesta no és res més que la vivència de l'altra persona en la nostra consciència present, i tan real com aquesta mateixa consciència.

Així, si la imatge no és l'objecte real ni el seu *anàlogon*, a què es correspon la imatge? A una espècie de retrat fixat com un adhesiu dins el nostre cap, tal com ho entenien Locke (1980), tot confonent-lo amb les nostres idees? Si així fos, quin contingut de l'objecte real hauríem enganxat dins el cap? Si a algú se li pregunta sobre alguna propietat d'un objecte després d'haver-lo observat una bona estona, és possible que ens contesti així: "Ah! En aquest detall no m'hi he fixat". Doncs bé, suposant que aquestes imatges entrin al nostre cap com si aquest fos una màquina de fer fotos, per què no podem observar-hi allò que abans no hem sabut observar en l'objecte real?

Podem entendre aquesta qüestió de la següent manera: quin sentit tenen les paraules per a nosaltres si d'allò a què es refereixen no en tenim cap imatge? I de les figures musicals, podem pensar que els valors que representen ens faran aparèixer les sensacions sonores? I en el cas que tinguin moltes imatges sonores, seran els infants capaços de relacionar els valors musicals només a través d'aquestes imatges?

Aquesta condició de les imatges, al meu entendre, té una gran importància en l'educació i en l'aprenentatge dels infants. Cosa que sovint passem per alt, i sense adonar-nos, els demanem que aprenguin a distingir i a relacionar amb el sol suport mental d'aquestes imatges, interpretant-les com els adhesius de Locke. Només podem observar, analitzar i relacionar amb els objectes reals, però no pas amb les imatges que en tenim a la consciència. Per aquest motiu, quan diem que ens aprenem de memòria una cosa, l'única cosa que podem fer després és fer-nos present la seva imatge, i res més, però no pas pensar-hi.

Per aquest motiu, Aristòtil feia una clara diferenciació entre la memòria i el record. Podem recordar a través de les imatges però no pas recordar les imatges. Què recordarem, doncs? Recordarem les propietats: per exemple, les proporcions entre doble i triple d'un objecte respecte d'un altre, etc., que hàgim pogut experimentar realment i objectivament, o sigui, de forma reflexiva entre jo i l'objecte, i això ja són conceptes i no pas

imatges. Els conceptes pertanyen a la raó, i les imatges a la sensibilitat.

Podem aprendre un poema de memòria, una melodia, podem aprendre fins i tot a comptar de memòria anomenant els números de l'u al vint, per exemple. Ara bé, el que hem après de memòria són imatges, però no pas adquirit conceptes. D'aquest aprenentatge no podem recordar res, sinó només repetir el mateix que hem fet per tal de memoritzar.

Sobre el llenguatge musical

Què és, doncs, i com s'aprèn el llenguatge musical? Al meu parer, res de més senzill que comparar-lo amb l'aprenentatge del llenguatge verbal i escrit. No aprenen els infants els noms de les coses a través d'unes representacions visuals (*anàlogon* visual) sota de les quals hi ha escrit el nom (*anàlogon* verbal) de la cosa que es vol designar? Les paraules i els gràfics són el substitut de les nostres imatges. Ells i elles no són imatges, sinó només signes o senyals que representen l'objecte de les nostres imatges.

Els infants ajunten mentalment de forma inseparable aquells dos *anàlogons*, i quan falta, per exemple, el visual, pronuncien la paraula que hi ha escrita. Atenció, però, no llegeixen! Després vindrà el treball de la separació de síl·labes i lletres, cosa gens fàcil. Doncs bé, si al principi ha estat tot tan fàcil, per què després hi ha dificultat en la separació de síl·labes i lletres?

El que ha passat és que les imatges de la memòria són sintètiques, són un continu inseparable, semblant a aquell poema que s'ha après de memòria, i si en algun moment aquest no aporta la paraula que ve abans de la que segueix, s'ha acabat el discurs. També els infants aprenen a recitar de memòria la sèrie numèrica, i quan la volen aplicar per comptar un número determinat de boles, al principi no compten les boles, sinó que segueixen el continu numèric mentre assenyalen les boles, i si se'n passen una per alt, tampoc se'n adonen si no comparen el que diuen amb el que hi ha, i en acabar de comptar, diuen la quantitat final no en funció del nombre de boles, sinó del número que han anomenat l'últim, en acabar d'assenyalar-les totes amb el dit.

Plató (1990) ja deia a *La República* que la qüestió primera de l'aprenentatge era prendre consciència de la unitat, però no de la unitat indivisible que només es deixa afegir una darrere l'altra o restar-la. Plató es referia a aquella unitat divisible, que obliga a representar-se la unitat, amb totes les parts discretes, juntes i separades alhora, o sigui, la condició essencial per a la relació del tot amb les parts i viceversa. Aquesta és també la dificultat en l'aprenentatge de la lectura i escriptura, i és clar, també del llenguatge musical.

Així, de forma anàloga al que són les síl·labes respecte a les paraules, ho són els intervals respecte a l'escala musical. Es pot cantar una melodia de la mateixa manera que es pot pronunciar una paraula, i així hi han hagut moltes persones analfabetes que no han sabut ni llegir ni escriure mai. Saber dividir en parts discretes els intervals de les melodies no és gens fàcil, i menys encara quan els sons apareixen i fugen amb la mateixa velocitat del temps. Saber reconèixer els diferents valors dels intervals de l'escala musical fins a aconseguir relacionar-los tots ells per tal de poder llegir una melodia escrita o poder-ne escriure una que ens pot regalar la nostra inspiració, és una tasca molt més difícil que aprendre a llegir i escriure. Podem comprovar-ho intentant pronunciar al revés, per exemple, les sis lletres de la paraula cargol, i a continuació cantar al revés els quatre intervals que hi ha entre les cinc notes corresponents a les síl·labes de la cançó "car-gol, treu ba-nya".

La matèria del llenguatge no són les paraules, ni les síl·labes, corresponents als noms de les notes musicals, sinó els mateixos intervals sonors, i aquests tampoc són els que podem veure escrits al pentagrama sinó els que escoltem amb la nostra oïda, els quals es fonamenten en les meravelloses proporcions matemàtiques. Aquestes es troben a l'arrel del desenvolupament de tot moviment, i de la vida, tant si és del regne mineral, animal, i en el nostre cas, de l'àmbit musical.

Podem veure, a la figura 1, un exemple de la bella proporció àuria, i de l'harmonia comuna a l'espiral logarítmica i a la forma d'un Nautilus, com a resultat del seu procés de creixement. Ara bé, també ho és de l'escala musical. Així, els segments dibuixats en blanc

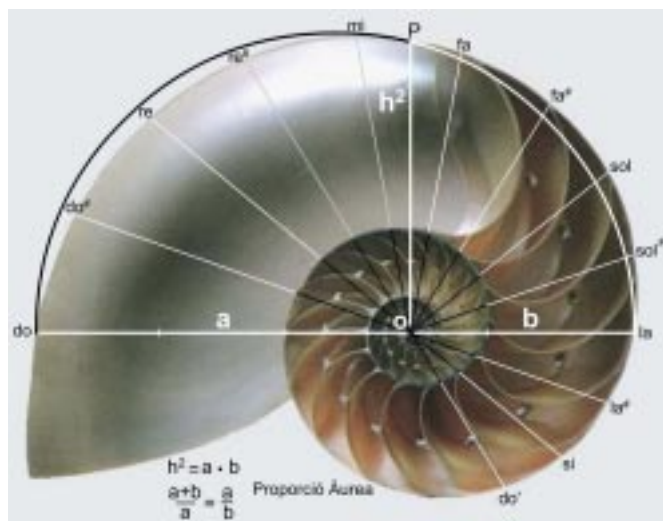


Figura 1. Espiral logarítmica del Nautilus aplicada a l'escala musical.

dels radis allí indicats es corresponen amb la longitud de corda per a una escala musical cromàtica. És un exemple més de la globalització de les ciències i de les arts a l'escola.

Per aquest motiu, queden perplexes totes aquelles persones que amb un gran esforç i entusiasme intenten educar els infants en el llenguatge musical, amb el temps minso que hi tenen assignat a l'escola. Una activitat que obliga a exercitar la ment de forma prodigiosa, i a la qual no se li reconeix el seu alt grau de formació. Això només es pot explicar per l'exòtic i ridícul criteri oficial que la música és una "ordenación temporal de sonidos de una cierta cualidad".

Ara, acabades de sortir a la llum les propostes educatives de la LOE (Ley Orgánica de la Educación), hom comprova una altra vegada la dèria amb què hom vol aplicar els principis d'aquells sofistes que tant criticava Plató, i dels quals deia que es pensaven poder embotir el coneixement dins el cap dels infants. I és clar, amb aquesta dinàmica la música hi canta!

En tot cas, queda el consol que, potser de beneficis formatius no n'hagin tingut gaires a través de l'aprenentatge del llenguatge musical, però sí que hauran adquirit i fet substància pròpia aquells valors invisibles que ens revela la música a través de les seves espirituals paraules, que les mestres i els mestres de música s'esforcen perquè arribin a l'ànima dels infants, i que a la Grècia clàssica n'anomenaven *logos*.

Referències bibliogràfiques i bibliografia consultada

- ARISTÒTIL. *Del Sentido y lo Sensible y de la Memoria i el Recuerdo*. Ed. Aguilar. 1962.
- FOURIER, J. B.J. *Theorie analytique de la Chaleur* (Facsimil de l'original editat a París el 1822 per Firmin Didot, Père et Fils). Ed. Jacques Gabay. Paris. 1988.
- KANT, I. *Crítica del Juicio*. Ed. Losada, S.A. Buenos Aires. 1961.
- LEIBNITZ, G.G. *Principios sobre la Naturaleza Humana*. Ed. Porrúa. México. 1977.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE. Real Decreto 115/2004 de 23 de enero por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.
- LOCKE, J. *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Editora Nacional. Madrid. 1980.
- PLATÓ. *Diàlegs: La República*. Ed. Bernat Metge. Barcelona. 1990.
- Real Decreto 1006/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación. (Anexo).
- SARTRE, J. P. *Lo Imaginario*. Ed. Losada, S.A. Buenos Aires. 1964.