

## ...amb Silvia Malbrán

Entrevistada per Enriqueta Barniol.  
Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical, Universitat Rovira i Virgili.



Silvia Malbrán és una investigadora i pedagoga musical argentina. És directora del Mestratge en Psicologia de la Música de la Universitat de La Plata i professora de Psicologia Auditiva de la Universitat de Buenos Aires. És membre de l'Acadèmia de Ciències de Nova York, *Past Chair* (2006-2008) de la Research Commission de la International Society for Music Education (ISME) i integrant del Comitè Científic de diverses revistes d'investigació.

Els seus treballs han estat editats per importants editorials i revistes especialitzades del seu país i de l'estranger: AKAL, Ricordi, Universitat de Cantàbria, Enclave Creativa, Graó, Societat Europea per a les Ciències Cognitives de la Música (ESCOM), Acadèmia de Ciències de Nova York (Biological Foundations of Music), *Quaderni della SIEM*

(Itàlia), *Fundamentos da Educaçao Musical* (Brasil), II Jornadas de Investigación Musical (Ceuta); *Problems in Music Pedagogy* (Letònia).

L'entrevistada ens parla de la multimodalitat (conjunció entre arts provinents de diferents modalitats sensorials) i el paper de la música des de la perspectiva de l'educació artística.

**En la llei d'educació, es proposen dos blocs de continguts relacionats amb dos àmbits de l'experiència estètica: *Explorar i percebre*, i *Interpretar i crear*. Cadascun d'aquests àmbits agrupen els continguts en dos apartats: *Visual i plàstica* i *Música i dansa*, que constitueixen els llenguatges que integren l'àrea d'educació artística. (veure quadre 1). Però, tot i així, per què contínuament hem d'estar justificant el valor educatiu i formatiu d'aquestes matèries i la seva presència en els ensenyaments de règim general?**

L'educació per a les majories és un dret inalienable que inclou el dret a accedir a les arts. Els països de parla hispànica, a l'hora de desenvolupar els currículums de *l'escola per a tots*, s'han vist en la necessitat de justificar la presència institucional de les arts com a fita a la qual cal aspirar, justificació que generalment es recolza en la idea de les arts com a *ajuda* per a altres activitats acadèmiques, fonamentalment logicomatemàtiques i lingüístiques. Això demostra que no es té prou consciència de l'aportació de l'art com una forma particular de pensament i acció, amb beneficis *per se*, i que demana l'exercici d'habilitats cognitives d'amplíssim espectre. Una dada addicional referida a l'estat de situació és l'equivocada inclusió de les pràctiques artístiques com un remei simplificat de la instrucció al conservatori o a l'acadèmia de belles arts.

ARTICLE 58. Educació Primària	L'etapa d'educació primària té com a finalitat proporcionar a tots els alumnes una educació que, d'acord amb les competències bàsiques fixades en el currículum, els permeti: d) Expressar el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.
Pla d'estudis	Competències bàsiques El currículum de l'educació primària inclou les competències bàsiques següents: Competències transversals Les competències comunicatives: 2. Competències artística i cultural
DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (pàg. 21822)	Article 3 Objectius de l'educació primària L'educació primària ha de contribuir a: Utilitzar diferents representacions i expressions: h) artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals.

*quadre 1*

**Així doncs, com s'ha de plantejar l'educació artística a l'escola?**

L'art a l'escola necessita una nova pedagogia que inclogui la freqüentació de l'art des de la perspectiva de la persona del comú, amb bases vernaculars i d'identitat que portin a l'obtenció d'un estudiant preparat per escollir per pròpia decisió el que desitja percebre de la televisió, l'aparell de música o els vídeos.

Aquesta elecció no depèn d'instruccions verbals o de judicis/consells sobre què pot considerar-se una expressió artística bona o dolenta. La decisió depèn del desenvolupament del potencial artístic de cada alumne en trobades amb els pares, en les quals es prova, tria i decideix la millor opció per a una realització a l'aula. L'art no s'explica a priori; es fa i després es conclou sobre la base del que s'ha fet.

**I com ha de ser el rol del professorat davant aquesta educació artística?**

Els mestres d'art hem d'assumir que som animadors culturals. Per això cal transitar els productes artístics de l'hora actual des d'una perspectiva crítica, cosa que

requereix posicionar-se des d'una acció de productor i consumidor d'art. El nostre rol no és el de la descripció enciclopedista: és fer art amb els alumnes i per als alumnes. L'art del segle XXI és multimedial. Resistir-se a aquesta postura és quedar-se al marge de la història, però és encara més perillós: és perdre la magnífica oportunitat de resultar la persona que, davant els alumnes, encarna l'art i ajuda a gaudir-ne.

**Des de la perspectiva curricular, hi ha un interès a integrar aquesta educació artística?**

Els currículums d'art, en general, donen compte de la necessitat d'integrar les arts. No obstant això, aquest lloable propòsit s'ha vist empobrit en la pràctica. Les iniciatives d'interrelació s'han basat fonamentalment a compartir classes o unitats temàtiques entre mestres de diferents disciplines artístiques. En general, els resultats obtinguts mostren que el camí triat no constitueix una veritable integració. Integrar no és mostrar l'un i l'altre producte artístic; integrar és reunir dues experiències diferents en una sola conjunció.

Un interessant model que compta amb una massa

important és el d'integració de modalitat creuada, que fonamenta les formes de trobada de les arts des de la perspectiva de conjunció entre arts provinents de diferents modalitats sensorials (Malbrán i Menéndez, 2009a; Malbrán 2009b).

### **I des de la perspectiva d'investigació, com està l'estat de la qüestió?**

Les neurociències, com a ciència amb un important avanç, aporten noves visions: quan la nostra ment rep informació per diferents vies sensorials integra les vies d'entrada en un nou complex perceptual que és molt més ric que l'entrada de cada estímul separatament. En aquest sentit, la teoria ens informa que l'activitat neuronal està afectada per l'entrada d'estimulació multisensorial i que, a partir de l'acció conjunta de centres cerebrals diferents, genera com a resultat una nova conjunció, nodrida de múltiples entrades sensorials (Cohen, 2005; Fogelsanger i Afanador, 2006).

Els estudis basats en aquests treballs científics mostren que la percepció infantil en la primera infància és essencialment multimodal (Lipscomb, 1999), fet que genera interrogants respecte de les nostres pràctiques pedagògiques unimodals. Per exemple, fer escoltar una cançó des d'un aparell de música, en lloc d'un mestre que canta per als seus nens i mou alhora una titella que escenifica accions congruents amb l'argument de la cançó (Schmukler i Jewell, 2007; Malbrán i Menéndez, 2009a). Així també s'ha vist que es potencia *l'emoció de l'espectador* quan música i acció resulten congruents en contingut emocional (Cohen, 2001, 2005; Fogelsanger, A. i Afanador, K., 2006; Parke et al., 2007; Thompson et al., 2006).

En el cas de la música, la seva presència en la vida quotidiana és òbvia: MP3, mòbils, blocs, entre altres, són de consum diari per als nostres alumnes des de la primera infància. Podem seguir renegant de la força de la comunicació multimedial? (Vines et al., 2006) Podem seguir ignorant en les nostres classes aquesta presència? No és tancar els ulls davant la realitat? O és que no serveix res dels productes artístics del món comunicacional actual?

### **Estaríem parlant, potser, d'una educació artística multimodal?**

Si pensem en el desenvolupament de la cultura, els artistes en general han estat els grans visionaris del món del futur:

un tret comú és que s'han avançat a la seva època. En els nostres dies, els artistes utilitzen els encreuaments entre música, escena, dansa i film (Krumhansl i Schenck, 1997) com a manera de comunicar-se amb la seva audiència. Aquests productes no haurien de formar part del consum de la vida escolar? Analitzar críticament aquests productes no forma part de les nostres fites com a educadors? El gaudi i l'emoció artística que genera fer i especular amb el món simbòlic dels productes multimodals no haurien de formar part de les emocions compartides a l'aula? Avui s'imposa adoptar decisions amb els productes multimèdia. El problema és que generalment no han entrat a les aules i que probablement no formen part de la preocupació dels mestres d'art per incorporar-los com a font d'aprenentatge. No serà aquest un condiment que contribueix al baix interès per les classes d'art?

### **Apareixen, doncs, diferents llenguatges. Quines estratègies metodològiques s'haurien d'activar?**

Les confluències entre les disciplines artístiques haurien de basar-se en la congruència dels components temporals, emocionals i argumentals. Això requereix una alineació estructural, particularment manifesta entre les arts temporals, que implica posar en joc atributs específics dels diferents llenguatges. Atendre aquestes idees implica desenvolupar noves estratègies que atenguin: *i)* formes integrades d'expressions artístiques *ii)* estructures curriculars interdisciplinàries, *iii)* pràctiques artístiques amb inclusions de moviment, so, film, joc dramàtic, i *iv)* noves eines.

### **La integració multisensorial combina informació provinent de diferents vies. Posem un exemple.**

Quan presenciem un espectacle de dansa advertim amb facilitat quan un ballarí es descompassa amb la música o amb la resta dels ballarins o quan entra desfasadament amb la música. La conjunció entre els accents i pautes temporals de la música i la dansa s'enllacen, això és, formen *llaços de connexió cross-modal*. Dues realitzacions són congruents quan els punts d'unió coincideixen en el temps. El cervell —de manera involuntària— enllaça aquestes diferents fonts d'informació provinents de diferents vies sensorials. Aquests llaços *connectius* són determinants per configurar una percepció integral amb importants implicacions per a l'atenció selectiva (Wood, 1998).

Aquestes formes d'integració multisensorial, que

combinen informació provinent de diferents vies sensorials, esdevenen una representació de l'entorn i del propi cos. Si bé cada modalitat sensorial fa servir un format diferent per codificar les mateixes propietats de l'ambient i del cos, cadascuna fa servir el seu propi llenguatge; per això necessita recórrer a mecanismes de traducció de cada llenguatge. Per combinar aquestes entrades diferents, el cervell té en compte la postura i els moviments del cos en l'espai.

En un estudi (Deneve i Pouget, 2004) van observar que informació sensorial generada per diferents modalitats, encara que originada en un mateix lloc de l'espai, produeix un intercanvi neuronal dependent de la postura corporal. La posició d'objectes en diferents punts espacials es codifica en diferents centres cerebrals. Canvis en els moviments del cos en l'espai, en la postura corporal o en la posició dels ulls, generen canvis en la codificació de les dades visuals/auditives/tàctils, generant alhora respostes

neuronal diferents a les registrades abans del canvi de posició.

#### **La música, quin rol juga en aquesta multimodalitat?**

La música és escoltada i *enactivada* més que merament imaginada o representada (Reybrouck, 2005). Fins i tot quan no és produïda pel subjecte, genera igualment una *ressonància ideomotora* que posseeix un poder similar al que hauria tingut la persona si hagués estat compromesa en produir-la. Per tant, la intenció de l'acció és tan mobilitzadora com el comportament manifest. Aquesta activitat cerebral s'explica com a fenomen endogen del sistema nerviós central: l'activitat motora fa que les mateixes àrees cerebrals que són activades en l'acció siguin activades quan són solament imaginades o vistes (neurones mirall).

En termes psicològics, Sloboda (1985) considera que els espectadors tendeixen a construir associacions entre



percepcions coincidents en el temps, o sigui que formen una nova forma —*gestalt*— integradora d'experiències de diferent naturalesa. En el primer any de vida els nens i les nenes conjuguen un sentit intermodal del seu propi cos, això és, una manera d'autoagència amb la qual controlen i monitoritzen la seva activitat per explorar-se a si mateixos i per explorar el món (Schmukler i Jewell, 2007; Malbrán i Menéndez, 2009a).

#### **Aleshores, quines aportacions s'evidencien de la pràctica artística?**

Hi ha un important cos d'evidència científica que permet afirmar que aquest tipus d'experiències de modalitat creuada recuperen processos mentals subjacents, són congruents entre diferents funcions cognitives, incrementen la consistència en els judicis interpretatius, el poder comunicacional i l'emoció... Enumeració que dóna compte dels enormes beneficis individuals i col·lectius que atorguen aquest tipus de pràctiques amb l'art.

El paradigma epistemològic de Reybrouck (2005) adopta una visió de conjunt i de procés en analitzar la relació entre música, cos i *cognició experiencial*. El seu model és de base biològica i cognitiva atenent en un mateix conjunt

al cos, la ment i la música. L'autor formula una hipòtesi corporitzada en la qual la percepció és acció guiada pels sentits, i els processos sensorials i motors, components estructurats, inseparables i mútuament informatius. L'autor parteix dels treballs de Lakoff i Johnson (1999) i de les teories que conceben la cognició com una activitat estructurada pel cos en un entorn biològic, psicològic i cultural (Bruner, 1986; Cole, 1996).

#### **Des de la perspectiva didàctica, quin perfil de mestre hem de formar?**

La factibilitat d'acostar al mitjà educatiu aquestes concepcions comporta la necessitat de promoure una nova cohort de mestres d'art. No es necessita disposar d'eficaços instrumentistes, pintors, escultors o ballarins. Cal disposar de mestres degustadors de l'art, que sàpiguen ensenyar a veure i a escoltar i que puguin generar productes vinculant aquests llenguatges. Desafortunadament, aquestes maneres de viure i analitzar l'art no han format part de la formació professional dels docents. És hora de fer-ho. El risc de no atendre les necessitats actuals comporta el risc que l'art perdi definitivament el seu lloc en l'educació institucional.





## Referències

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. [Actual Minds, possible worlds]* Barcelona: Gedisa.

Cohen, A. J. (2001). "Music as source of emotion in film", Juslin, P.; Sloboda, J. *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: UP.

Cohen, A. J. (2005). "How Music Influences Film and Video: Approaches from Experimental Psychology", Kendall, Roger A.; Savage, Roger W. H. [ed.]. *Perspectives in Systematic Musicology*. California: UP.

Cole, M. (1996). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Deneuve, S.; Pouget, A. (2004). "Bayesian multisensory integration and cross-modal spatial links". *Elsevier. Journal of Physiology*. París.

Fogelsanger, A.; Afanador, K. (2006). "Parameters of perception: Audition, and twentieth century music and dance". *Congress on Research in Dance*. Tempe: Arizona.

Thompson W, F.; Russo F.; Quinto L. (2006). "Preattentive integration of visual and auditory dimensions of music", *2nd International Conference on Music and Gesture*. Manchester.

Krumhansl, C.L; Schenck, D. L. (1997). "Can dance reflect the structural and expressive qualities of music? A perceptual experiment on Balanchine's choreography of Mozart's Divertimento". *Musicae Scientiae*, n. 15, p. 63-85.

Lakoff, G.; Johnson, M. (1999). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lipscomb, S. (1999). "Cross modal integration: Synchronization of auditory and visual components in simple and complex media". *Journal of the Acoustical Society of America*, 105. [Issue 2].

Malbrán, S.; Menéndez, J. (2009). "Integración crossmodal y música", *Todas las músicas. VII Encuentro Regional Latinoamericano ISME 2009*.

Malbrán, S. (2009). [en premsa] *El modelo cross-modal aplicado a las Artes temporales*.

Parke, R.; Chew, E.; Kyriakakis, C. (2007). "Multiple Regression Modeling of the Emotional Content of Film and Music". *123rd Convention in Audio Engineering*.

Reybrouck, M. (2005). "Body, mind and music: musical semantics between experiential cognition and cognitive economy". *Transcultural Music Review*. 9.

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford UP.

Schmukler, M.; Jewell, D. (2007). "Infants' visual proprioceptive intermodal perception with imperfect contingency information", *Developmental Psychobiology*, 48, p. 387-398.

Vines, B.; Krumhansl, C.; Wanderley, M.; Levitin, D. (2006). "Cross-modal interactions in the perception of musical performance". *Cognition*, 101, p. 80-113.

Wood, A. (1998). "Intersensory segregation: an investigation into the effects of concurrently presented visual material on subject's ability to memorize the rhythm of short melodies". *Christ's College*. Cambridge. [[www://mus.cam.ac.uk/~ic108/pandP/Wood98/Wood98.html](http://www://mus.cam.ac.uk/~ic108/pandP/Wood98/Wood98.html)]. [Consulta del 28/08/2008].