Poesia, música i escola: un triangle sonor

Glòria Bordons*
Albert Casals**

Resum

L'article parteix de tres idees fonamentals: a) la importància de l'oralitat, en l'educació general i en l'educació poètica i artística en concret; b) la necessitat d'educar de forma holística, més enllà de cada disciplina; i c) els forts lligams històrics entre cançó i poesia en l'àmbit de la didàctica. A partir d'aquí, s'aborda la relació entre poesia i música des de quatre dimensions (fenomenològica, comparativa, complementària i integradora) i se n'extreuen implicacions educatives i didàctiques. Des d'aquest plantejament i de cara a facilitar un ús integrat d'ambdues disciplines, l'article planteja un marc comú entre poesia dita en veu alta i música que en faciliti l'anàlisi. Es proposa un esquema amb tres dimensions (recepció sonora, interpretació escènica i creació) que permeti la comprensió de les obres i l'adquisició del sentit crític. Finalment, com a exemple il·lustratiu, es mostra l'aplicació de l'esquema a un poema recitat per Enric Casasses.

Paraules clau

poesia, música, escola, interdisciplinarietat

Recepció de l'original: 3 de març de 2012
Acceptació de l'article: 15 de juny de 2012

Punt de partida

La llengua exerceix un paper central dins de la societat i dins de l'escola com a instrument bàsic per a la comunicació. Per aquest motiu, i tal i com expressa el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2005), cal assumir «la necessitat de coordinar els aprenentatges lingüístics que es produeixen en totes les àrees curriculars» (p. 16). Al mateix temps cal tenir ben present que «es parla de llengua d'una manera global que inclou tots els sistemes (audiovisuals, corporals, musicals, etc.) de comunicació, o llenguatges, que van organitzant els diferents missatges» (p. 21).

A partir d'aquí, i entrant en el tema de la literatura a l'escola, la comissió *Didàctica de la literatura* de l'esmentat Consell Assessor (2005, p. 100) assenyala, entre d'altres objectius, que la recerca en l'àmbit de l'educació literària ha de voler saber més sobre «la interrelació entre desenvolupament lingüístic, artístic i ficcional dels infants». I un xic més endavant especifica que «el potenciament de la dimensió oral de la literatura és bàsic per replantejar-ne un ensenyament que (...) incideixi de manera eficaç en els usos vius, tant formals com informals, instrumentals com lúdics, de la llengua». (Consell Assessor, 2005, p. 101).

(*) Professora titular d'Universitat del Departament de Filologia Catalana a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Investigadora principal del grup consolidat Poció (Poesia i Educació) [2009 SGR 00286: www.pocio.cat], que ha desenvolupat a la xarxa el web www.viulapoesia.com, amb més de 800 poemes contemporanis de literatura catalana, castellana i universal, amb propostes didàctiques, vídeos, etc. Adreça electrònica: gbordons@ub.edu.

(**) Investigador postdoctoral al Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha exercit de mestre de música de Primària durant 10 anys. Actualment participa en diversos projectes d'investigació dins del grup de recerca emergent Grumed (Música i Educació) i lidera projectes de formació del professorat al voltant de l'educació musical i la seva interrelació amb altres didàctiques. Adreça electrònica: Albert.Casals@uab.cat

Temps d'Educació, 42, p. 11-30 (2012) Universitat de Barcelona

Sense voler entrar en l'evident importància de l'oralitat de la llengua a l'escola (vegeu Garcia *et al*., 1987; Del Río, 1999; Palou i Bosch, 2005), sí que cal subratllar que hi calen canvis que possibilitin una valoració i un treball literari que vagin més enllà de la sempre prestigiada dimensió publicada. Una postura que inclogui, en el cas de la poesia, gèneres poc presents —però amb recorregut— com ara la poesia visual i la sonora, les quals, en aquest darrer cas, potencien els aspectes sonors intrínsecs del gènere; i que enllaci amb la nombrosa poesia musicada —que es canta i s'escolta a l'aula de música— o que es visualitza per Internet.

La poesia dita en veu alta i la cançó tradicional

El fet de «restituir l'oralitat de la literatura» constitueix una necessitat segons el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2005, p. 94), que més concretament expressa:

> Es tracta ara sobretot de prioritzar la paraula i de recuperar el suport primigeni en què se sustenta: el de la memòria auditiva, el de la capacitat de recordar i de reproduir allò que s'ha assimilat no per la via visual de la lletra impresa, sinó per la via oral de la paraula dita.

Aquest canvi d'enfocament coincideix amb la postura de força autors, com ara Janer Manila (1985, 2003), Desclot (2003) i Bassa (2004). Concretament, Janer Manila (1985) defensa l'important paper de la literatura oral en l'educació i denuncia el desprestigi que les fonts orals sovint han sofert. Aquest autor (2003) també palesa la necessitat de lluitar contra l'empobriment del llenguatge[1] mitjançant una alternativa ecològica que hauria de partir dels registres orals. Desclot (2003) parteix de la reivindicació de l'essència oral de la poesia i advoca per plantejar-ne l'ensenyament a partir de la tradició oral i més concretament de la part popular, musical i lúdica. Bassa (2004), al seu torn, coincideix amb el fet de ressaltar «la importància de la literatura oral, de la paraula... per a la humanitat». I a partir de les característiques bàsiques de la literatura oral presenta els camps per treballar-la, en especial en la vessant més lúdica.

Cal complementar aquest panorama amb dues línies que incideixen en la poesia tradicional en forma de cançó: 1) la que destaca la importància de la cançó tradicional com a material bàsic en el procés d'immersió en la poesia oral, però també vinculat a altres necessitats educatives (Cerrillo, 2003); i 2) el paper de l'etnopoètica com a «part del folklore que s'ocupa de l'estudi d'aquelles formes de comunicació artística (...) que la gent crea, recrea i utilitza en els àmbits més diversos de la seva vida quotidiana» i que «s'ocupa fonamentalment de l'estudi d'un art verbal que es transmet majoritàriament de forma oral» (Oriol, 2002, p. 11).

Sobre la primera, només caldria constatar la tradició que té aquesta didàctica de la poesia, centrada sovint en materials i propostes que parteixen o giren entorn de la cançó (per exemple, la iniciativa «Música de poetes»[2]). I sobre la segona, únicament esmentar la importància de l'enfocament etnopoètic (Pujol, 1985; Oriol, 2002) per tal de comprendre els gèneres tradicionals i d'ajudar a l'ús holístic i funcional de la poesia escolar. De fet, aquest coneixement bàsicament antropològic —que ultrapassa l'objecte estricte— fins i tot enllaça amb solvents teories al voltant de la poesia oral com la de Zumthor (Calvo, 1999). Precisament resumint l'estudi d'aquest autor, Calvo incideix sobre la relació entre cançó i poesia oral tot afirmant:

---

(1) O també Desclot (2003, p. 14) quan expressa que ens ha tocat viure «un temps desverbalitzant».
(2) http://www.musicadepoetes.cat

> Acude Paul Zumthor a la tradición histórica para demostrar que fue originariamente la canción la forma por excelencia del discurso de arte verbal: la mayoría de las performances poéticas han sido cantadas, siendo en la voz cantada donde el lenguaje exalta su potencia, donde la palabra se encuentra magnificada, aunque sea al precio de cierto oscurecimiento del sentido, de cierta opacidad del discurso. En este sentido, Wolfgang Kayser considera el lenguaje de la canción como el más auténticamente lírico, por ser expresión de la interioridad anímica más plena, al margen de la objetividad. Sin embargo, Paul Zumthor va más allá al puntualizar en la forma poética por excelencia: la canción de amor. (Calvo, 1999)

Projectes escolars com ara *Corrandescola* (vegeu Casals, 2010) —que utilitza la improvisació poètica basada en tonades tradicionals com a vehicle de comunicació grupal— intenten englobar aquestes dues tradicions i efectuar-hi un gir que sigui una resposta a les necessitats de l'escola d'avui dia[3].

Música i poesia: relacions, propostes, oportunitats

Ben sovint sentim parlar de «la musicalitat de la poesia» o que poesia i música havien estat una mateixa cosa, però, actualment, fins a quin punt comparteixen un tronc comú? I, des del punt de vista educatiu, quines implicacions i oportunitats ens pot obrir el seu punt de trobada?

La definició de poesia que el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans ofereix com a primera accepció inclou el «ritme» de manera substancial: «Art del llenguatge que consisteix a expressar segons un ritme, normalment el del vers, un o diversos temes, una idea, un sentiment, etc., als quals cada poeta vol donar un valor propi i universal alhora». De la mateixa manera, a la definició de música no hi falten ni els mots «art» i «ritme» ni el verb «expressar»: «Art que s'expressa mitjançant la combinació de sons, d'acord amb les lleis de la melodia, l'harmonia i el ritme».

Aquesta relació, basada en el fet de compartir com a mínim tres trets bàsics, ha estat reconeguda al llarg de la història i són molts els estudis que s'hi han referit, però resulta francament difícil de trobar investigacions que analitzin amb sistema i rigor la relació poesia-música. Sense pretendre ser exhaustius, vegem-ne quatre possibilitats: la fenomenològica, la comparativa, la complementària i la integradora.

Música i poesia com a fenòmens comuns

Hi ha aproximacions a les relacions entre la poesia i la música que són de caràcter històric, sociològic o antropològic. La literatura comparada, i més explícitament els estudis intertextuals de base temàtica, s'hi han referit manta vegada. Podríem posar com a exemple un llibre model per a molts professors (Sariol, Cucurella i Moncau, 1994), que proporcionava exemples de textos literaris, d'obres artístiques i de composicions musicals que giraven al voltant de diferents mites clàssics seleccionats. Malgrat tot, podríem acordar que la música sempre ha anat darrere la pintura i les arts plàstiques, tant pel que fa als estudis teòrics[4] com als didàctics[5].

Un camp abonat a considerar de manera conjunta les diferents branques artístiques és el dels estudis dels grans moviments culturals. El romanticisme és, sens dubte, el que

(3) Per a més detalls sobre aquesta proposta, vegeu l'article d'Albert Casals en aquest mateix monogràfic de *Temps d'Educació* (p. 111-130).

(4) No hi ha un estudi teòric de comparació entre literatura i música, per exemple, a Monegal, 2000.

(5) En el camp de la intertextualitat aplicada al desenvolupament de la competència literària, un autor tan prolífic, com ara Antonio Mendoza, té molts pocs exemples dedicats a la relació entre literatura i música.

ens ofereix més elements per a un estudi integrat. Markiewicz (2000, p. 61), tot resseguint el cèlebre *Ut pictura poiesis* al llarg del temps, apunta una idea interessant sobre el perquè de la proximitat poesia-música en aquell període:

> En la época del Romanticismo decrece el interés por estos problemas. Entre los creadores se produce la transformación de la concepción mimética de la poesía en una concepción expresiva, lo que alejaba la poesía de la pintura y la aproximaba más a la música.

De fet, aquest paral·lelisme es dóna en el món de les imatges produïdes a la poesia ja que, mitjançant l'aproximació als sons, intenten expressar un món fet d'emocions:

> Los objetos de las representaciones sensoriales acústicas aparecen en la poesía de diferentes formas y con distintas funciones: como creaciones totalmente asemánticas, como la forma de ordenar eufónicamente un texto significativo, como las construcciones lingüísticas que recuerdan o imitan algunos sonidos del mundo exterior (las onomatopeyas y las expresiones que imitan otro tipo de expresión) o los que simbolizan fenómenos no acústicos; se trata aquí de la, así llamada, metáfora acústica, también llamada simbolismo sonoro, o sea, que evoca fenómenos sensoriales o emotivos con medios sonoros diferentes y distintos (la sinestesia sensu stricto y la sinestesia sensu largo). (Markiewicz, 2000, p. 71)

Una aplicació didàctica interessant sobre aquest tipus de paral·lelismes s'ha efectuat des de la didàctica de l'alemany[6], a partir d'un poema de Joseph von Eichendorff, musicat en forma de *lied* per Robert Schumann.

També les avantguardes clàssiques, els seus pressupòsits i motius es poden entendre millor posant de costat poesia, arts plàstiques i música. Un exemple emblemàtic seria la col·laboració entre Vicente Huidobro i Edgar Varèse[7], paral·lel a la que anys més tard establiria Joan Brossa amb Josep M. Mestres Quadreny o amb Carles Santos[8]. Però, anant més enllà dels treballs fets conjuntament entre poetes i músics, hi hauria la voluntat de fer un tipus de música adient a les finalitats pròpies dels moviments d'avantguarda. És el cas del futurista Luigi Russolo que, coherent amb la intenció de captar la música de les ciutats modernes, construí l'any 1913 els primers *intonarumori*, unes peces «sorollistes» com ara la significativa «El despertar d'una ciutat» de 1914, una precursora de la música concreta de la segona meitat del segle XX. És curiós constatar, però, que aquestes mostres pioneres són molt menys conegudes que els seus equivalents pictòrics o literaris. De fet, és el mateix que li passa a la música contemporània[9]. Mentre que la pintura o altres arts d'avantguarda ja no sorprenen ningú i són treballades a l'escola d'una manera ben natural, la música corresponent segueix sent considerada «difícil» o «estranya». Llàstima, perquè un enfocament global en facilitaria notablement la comprensió. D'altra banda, el món de les avantguardes és molt ric en transvasaments entre gèneres i en la creació d'un art total. De la mateixa manera que la poesia ha anat cap a la visualitat o la sonoritat, la música de vegades ha trepitjat el terreny visual, fins al punt d'exposar partitures com a autèntics poemes visuals o, per dir-ho amb l'etiqueta usada per Mestres Quadreny (2010), de composar «música visual».

---

(6) Vegeu Paloma I. Ortiz-de-Urbina, 1999.

(7) El compositor posà música a poemes de Huidobro l'any 1921. D'altra banda, aquest admirava profundament Varèse.

(8) Les col·laboracions entre Brossa i Mestres Quadreny arrenquen de finals dels anys cinquanta. Les que es produïren amb Carles Santos se situen a partir de 1968 amb *Concert irregular*.

(9) En aquest sentit, Valls i Calmell (2010, p. 5) —en la presentació de les propostes didàctiques contingudes al llibre *La música contemporània catalana a l'escola*— posen de relleu la necessitat de «facilitar que la música contemporània catalana arribi a les nostres escoles» i així poder «'normalitzar' un dels àmbits del repertori musical amb menys presència a les aules».

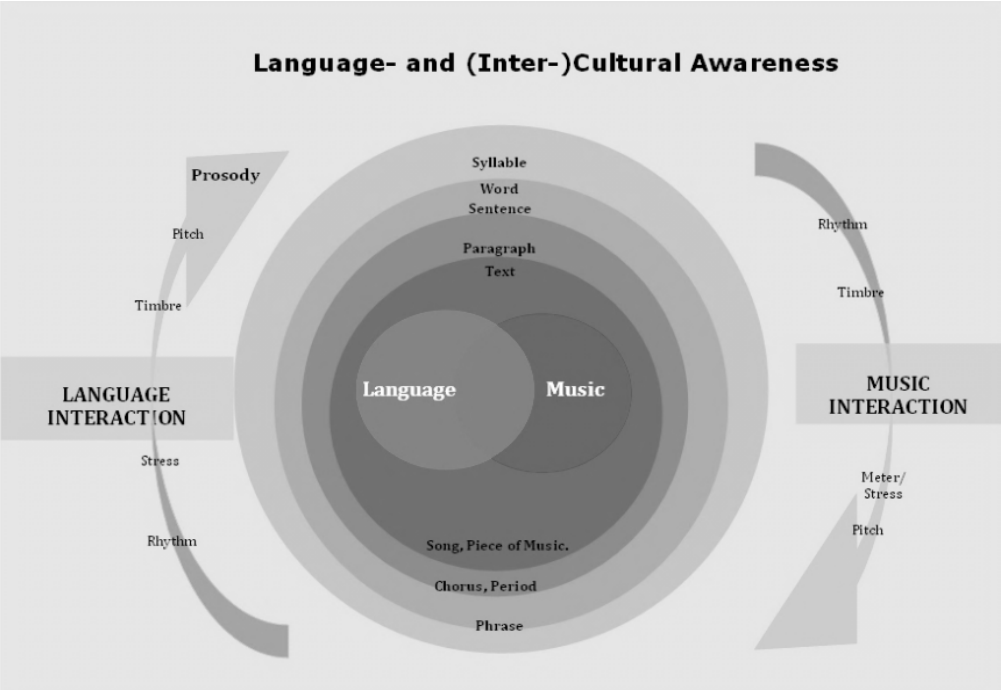
Educativament parlant, hi ha encara molt de camí per recórrer en la presentació conjunta de poesia i música per tal d'entendre els fenòmens culturals històrics. D'altra banda, també caldrien canvis didàctics a l'hora d'abordar-los: defugir les simples presentacions visuals o auditives per buscar més la resposta emotiva de l'alumnat tot convertint-lo en el protagonista de noves troballes.

Música i poesia com a llenguatges paral·lels

Una altra opció és acostar-nos a la lingüística i partir de les relacions primigènies entre llengua i música. Tot i això, resulta una aproximació parcial i no prou satisfactòria. Del que ja estat investigat (vegeu Casals i Suárez, 2011), cal destacar el fet que tant música com llengua són fenòmens sonors i que, com a tals, contenen molts aspectes comuns o que podem comparar de forma paral·lela (vegeu Figura 1).

També, des del punt de vista cognitiu, poesia i música van unides, ja que una i altra contenen períodes curts repetitius que en faciliten la memorització. Com han destacat Cooper i Meyer (1960, p. 73), percebem els versos com a totalitats que es poden contenir en la memòria a curt termini, la qual funciona de manera acústica com una caixa de ressonància. D'altra banda, les limitacions d'aquest tipus de memòria apliquen al llenguatge i, més concretament, a l'organització rítmica de la poesia els mateixos principis gestàltics que regeixen la música, com ara la col·locació de les unitats més llargues al final.

Figura 1. Paral·lelisme entre música i llengua des d'un enfocament comunicatiu (European Music Portfolio, 2010)



A partir d'aquí, existeixen línies de recerca que han posat de relleu algunes de les analogies o paral·lelismes existents. N'és un exemple l'estudi de la prosòdia com a «melodia de la llengua» (Font-Rotchés i Cantero, 2008). Tot i això, per al cas present, caldria anar més enllà i plantejar-se preguntes com ara: quines particularitats apareixen en el cas de la poesia dita en veu alta? Sorgeixen noves melodies o usos diferents dels contorns melòdics que són propis de la pràctica habitual? Com influeix el factor escènic en

l'anàlisi i el treball de la prosòdia? Ens estem referint, és clar, a la lectura en veu alta, de la qual tenim avui dia molts models a Internet i que mai no ha deixat de practicar-se a l'aula. Però, a diferència de la tradició d'altres països, ens falta molt per desenvolupar aplicacions didàctiques com la de Maley i Duff (1989) per a l'àmbit anglès, en el llibre dels quals es dedicava tot un apartat a «Speaking Poetry».

Tanmateix cal tenir en compte que aquests paral·lelismes parteixen de la poesia feta en vers, en la qual la mètrica (rima —n'hi hagi o no—, llargada dels versos, ritme) sempre és present. No es contempla aquí la poesia fonètica o sonora, hereva del dadaisme, que d'una manera expressa aposta per un retorn al cant primigeni. El fet que es parteixi dels sons i no de la paraula, així com la manera en què aquest tipus de poesia és duta a escena[10], n'accentuen el caràcter musical i abstracte. En un altre extrem, caldria contemplar què passa amb el que podríem anomenar «antipoesia», caracteritzada justament per l'ús de la parla quotidiana i, fins i tot, en alguns casos, l'administrativa o la d'àmbits aliens a la literatura.

Com es comprova, quan la investigació va més enllà de la simple constatació d'analogies, s'arriba a conclusions que afecten la didàctica. De l'estudi concret que hem esmentat (Font-Rotchés i Cantero, 2008) i de les característiques d'una part de la poesia d'avantguarda, podem concloure que l'audició, la discriminació, la memorització i la reproducció de sons i de melodies són processos compartits per ambdues disciplines. Per tant, això comporta, d'una banda, el necessari replantejament d'aspectes de la didàctica de la llengua per tal de tenir més en compte l'aprenentatge dels models melòdics i, de l'altra, el treball d'aglutinar esforços entre música i llengua. En definitiva, se'n deriven oportunitats per a la millora i la coherència educatives.

L'anàlisi poètica i musical com a complementàries

Una opció diferent és l'aplicació combinada dels dos models d'anàlisi en qüestió —el poètic i el musical— de cara a una comprensió el màxim de completa d'una obra. Seria el cas de l'estudi musicològic de Perrey (2009) sobre la creació musical que féu Schumann del poema de Heinrich Heine «Ich hab' im Traum geweinet». L'autora analitza el text per poder posar de relleu de quina manera la música hi esdevé plenament coherent i reforça l'expressió literària proposada pel poeta.

Des de l'àmbit literari, s'han fet pocs estudis sonors de poemes que després han estat musicats. Però és cert que alguns textos reclamen un tractament conjunt de les dues disciplines com ara el sonet de Màrius Torres del 18 de març de 1937, que parteix d'una cita de Charles Baudelaire («La musique souvent me prend comme une mer!») i que continua així:

> En el silenci obscur d'unes parpelles closes
> que tanca l'Univers en el meu esperit,
> la música s'enlaira. Talment, en l'alta nit,
> puja fins als estels el perfum de les roses.
>
> Ella, divina música!, en el meu cor petit
> fa cabre l'infinit, trencades les rescloses,
> i se m'emporta lluny dels Nombres i les Coses,
> més enllà del desig, quasi fins a l'oblit. [...]

(10) Vegeu, a les històries clàssiques del dadaisme, els cerimonials desplegats en aquest tipus de poemes, com ara el que realitzà Hugo Ball l'any 1917 (Richter, 1973, p. 47) i els efectes que aquests provocaven en l'auditori.

Paraules com aquestes susciten el diàleg amb l'alumnat per saber el tipus d'emocions que els inspira la música i comparar-les amb les que els produeix la poesia[11].

D'altra banda, hi ha estudis exemplars que aprofundeixen en la part més sonora de la poesia i la saben lligar perfectament amb el contingut semàntic. Seria el cas del comentari de Montserrat Moral de Prudon (1982) a «A Mallorca, durant la guerra civil» de Bartomeu Rosselló-Pòrcel. S'hi repassen tots els elements sonors del text: al·literacions, distribució d'accents, anàfores, mètrica, correspondències vocàliques, etc. i es lliguen els efectes produïts per aquests fenòmens amb el possible significat. Tanmateix, aquesta mena de comentaris no acostumen a concretar-se en propostes didàctiques que en permetin el trasllat a les aules de secundària, i que vagin una mica més enllà tot atrevint-se a comparar l'anàlisi sonora realitzada amb les versions musicades corresponents.

Pel que fa a poemes musicats, la tradició catalana ha permès disposar de molt de material[12] a l'abast del professorat. Miquel Pujadó (2007) n'ha fet un bon inventari i comenta encertadament els diferents tipus d'interpretació[13]. Però, un cop més, els comentaris o la història de la poesia-cançó no es concreten en propostes didàctiques. No obstant això, educativament parlant, aquests plantejaments reforcen la bondat de la col·laboració disciplinar enfront d'una societat acadèmicament tan especialitzada que sovint aixeca murs que no permeten veure l'amplitud de l'obra artística. L'oportunitat d'aquesta línia de treball rau, doncs, en la tendència a la conjunció o al diàleg de les diverses disciplines —i didàctiques— artístiques com a via vers a un major coneixement.

Una proposta integrada

Avançant respecte a les propostes exposades en els punts anteriors, apareix l'opció d'utilitzar en l'anàlisi musical aspectes propis de l'anàlisi poètica o lingüística, i a l'inrevés. Si ens centrem en les similituds de la poesia oral o dita en veu alta i la música com a llenguatges sonors, ens pot valer el model proposat per Gómez-Ariza i altres (2000) en relació a la percepció musical. Fonamentant-se en el fet que són dos llenguatges, aquests autors classifiquen els elements musicals en tres dimensions: fonologia, sintaxi i semàntica. Aquest model ha servit de punt de partida per a un instrument per a la percepció musical que elaboren Porta i Fernández (2009) que —i aquí apareix l'interès— fàcilment podria utilitzar-se per a l'anàlisi de la llengua com a expressió sonora. Ens trobem, per tant, molt a prop d'una eina susceptible de ser un model capaç d'englobar realment les dues disciplines. Malgrat tot, no podem obviar que la poesia dita en veu alta i la música existeixen no només com a arts sonores sinó també com a produccions escèniques.

Des del punt de vista lingüístic i literari, podem tenir en compte tant models lingüístics, com ara el proporcionat per *Tipotext* (2003)[14], com models de comentari de text, molt desenvolupats al llarg de la història de l'ensenyament de la literatura. El primer té

(11) Vegeu les propostes didàctiques que, a partir d'aquest poema, es presenten al web *Viu la poesia*: http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=50&idpoema=994 [accés 07.03.2012]

(12) Arreplegat en el web http://www.musicadepoetes.cat, com hem comentat abans.

(13) Podeu llegir-ne el comentari complet a l'article de Júlia Ferrer i Tània Parra d'aquest mateix monogràfic de *Temps d'Educació* (p. 31-50).

(14) A partir d'aquest model, el grup Poció (Poesia i Educació) en va fer una adaptació a l'anàlisi poètica. Vegeu Bordons, G., Grau, M. i Manuel, J. (2009).

en compte variables extratextuals (emmarcament en la situació en què es produeix el text), textuals (característiques globals del text), lingüístiques i paralingüístiques (elements prosòdics i gràfics). Pel que fa al comentari de text, un dels models més complexos com ara el de Díez Borque (1977)[15] contempla la comprensió, la contextualització (autor, època, gènere, forma), el contingut, la forma (en els plans fònic, morfosintàctic i semàntic), el text com a comunicació literària i les conclusions i la crítica personal. No som lluny, doncs, dels models d'anàlisi musical. D'altra banda, cal dir que en general i llevat de la primera eina, que té en compte elements paralingüístics, els models d'anàlisi literària són pensats sempre per a poesia escrita.

Recollint els models exposats i centrant-nos en els processos pels quals l'alumnat pot passar, plantegem una visió integrada que es recolzi en l'anàlisi dels elements comuns existents i que tingui en compte els tres paràmetres que ens duen a comprendre l'obra i a construir el sentit crític envers aquest tipus de manifestacions artístiques: la recepció, la interpretació —en el sentit de *performar* les obres d'un altre— i la creació (vegeu la Figura 2). De fet, aquestes paràmetres equivalen a les tres grans competències o habilitats utilitzades com a indicadors del domini musical i la seva educació (Swanwick i Franca, 1999; Malagarriga, Gómez i Viladot, 2010) i són presents en propostes de treball de poesia amb infants[16].

Una proposta comuna per a la poesia dita en veu alta i la música

Dibuixar de forma sistematitzada i compatible interdisciplinàriament el marc comú que comparteixen música i poesia és una tasca ambiciosa, però també estimulant. En el quadre competencial actual, les tendències educatives ressalten la necessitat de dialogar entre disciplines i crear nous àmbits comuns d'actuació. Complementàriament, facilitar el transvasament de coneixements, instruments i visions entre tradicions didàctiques diferents ha de suposar un benefici recíproc i, per tant, no hauríem de renunciar-hi.

Per això, l'esquema plasmat a la Figura 2 pretén aportar un model d'actuació comú per a la poesia dita en veu alta i la música, que permeti enfocar l'anàlisi i el treball educatiu que es pot dur a terme en relació a l'art sonor, ja sigui poètic i/o musical.

(15) Basat en el clàssic model de Lázaro Carreter i Correa Calderón. Una síntesi dels diferents models de comentari de text es pot trobar a Bargalló *et al.* (1989, p. 30-43), on es demostra que poc han canviat les coses a través dels anys.

(16) Vegeu, per exemple, com aquestes dimensions també són presents en la proposta de Prats (1992) a l'entorn de la poesia de Màrius Torres: l'autora parteix del descobriment sensorial, vivencial, per passar a la reflexió i la descoberta de recursos que permetin arribar a la creació. En la seva proposta, la recepció, la interpretació i la creació també constitueixen punts cabdals dins d'un procés reflexiu estètic i formal.

Figura 2. Esquema de les dimensions per a la comprensió i la construcció del sentit crític en música i poesia

D'entrada comentarem breument l'esquema i en mostrarem la justificació i l'articulació a nivell teòric per després exemplificar-ho mitjançant una aplicació concreta.

Comprensió

Aquest concepte és un factor sempre present en tot procés analític i creatiu. Tant en la recepció (què ens està dient aquella música o aquella poesia?), com en la interpretació (l'execució artística d'una obra parteix de com l'hem entès i incorporat als nostres *background*) i en la creació (ideem una obra nova que vol tenir sentit i ser compresa pel públic potencial).

En la poesia en general aquesta comprensió sembla més evident perquè va a cavall dels mots. Tot i això, la música i la part sonora de la poesia dita en veu alta també tenen gran capacitat de transmetre idees, sentiments, històries, etc. És el que diu l'etnomusicòleg Josep Martí (2000, p. 9) en parlar de la capacitat de fer-nos arribar missatges o ideologies que tenen els sons:

> [La música] puede hablar de todo sin decir nada. No es preciso que sea portadora de palabras o éstas sean inteligibles para que sepamos a qué se está refiriendo: músicas planetarias como es el caso de la estética *new age*; sentimientos nacionalistas expresados a través de repertorios tradicionales; mística religiosa con Monteverdi o la música sufí; agitación y revuelta con ciertos aires rockeros: la música como reflejo y a la vez catalizador de sueños colectivos.

Una idea fàcilment aplicable a l'anomenada poesia sonora[17].

Recepció sonora

Si focalitzem la nostra atenció en el missatge poètic rebut per l'oïda (dit en veu alta o musicat), hi trobarem dos aspectes: l'escolta vivencial i l'escolta analítica.

Escolta vivencial

Aquest tipus d'escolta és molt personal i íntima, però és la que condiciona més tot tipus d'anàlisi posterior. Apel·la als sentiments, sensacions i emocions, i és una de les que més uneix poesia i música. Les respostes emocionals que provoca l'escolta d'un poema són molt semblants a les de l'audició d'una peça musical. Ambdós llenguatges poden trans-

(17) Per a més detalls sobre aquest tipus de poesia, vegeu l'article de Lis Costa i Eduard Escoffet en aquest mateix monogràfic de *Temps d'Educació* (p. 51-70).

portar-nos a paisatges o situacions que ens facin plorar o esbossar un somriure. Tant l'abstracció de la música com la polisèmia i l'obertura interpretativa de la poesia tenen la virtut de provocar en la ment del receptor unes imatges capaces d'emocionar-lo i una certesa que allò que percep és quelcom d'íntim i intransferible.

Escolta analítica

És un estadi superior en la recepció: anar una mica més enllà, adquirir més coneixements per poder racionalitzar l'emoció sentida.

a) Comprensió inicial

Per a fer-ne una anàlisi més profunda, en poesia primer cal entendre el text. Habitualment el tenim escrit i, tot i que cada vegada hi ha més recitals o espectacles en què el públic no en disposa, és més comú que s'hagi llegit abans la versió escrita. En tot cas, la poesia, llevat d'una part de la que és sonora, té un text escrit al darrere, la qual cosa la fa molt diferent de la música.

És cert que hi ha una primera part comuna: el desxiframent del codi de cada llenguatge, un pas en què, tret dels primers cursos de Primària, ja no ens hi entretenim. Però en poesia cal una segona parada: la construcció de significat que fa el receptor. A diferència del llenguatge musical, en el verbal hi ha la literalitat i el significat més enllà del que la suma dels mots pugui voler dir. És el que en semiòtica i en teoria literària anomenem «interpretació», concepte sobre el qual ha parlat a bastament Umberto Eco (p.e. 1990). Tinguem en compte, però, que en música, aquesta paraula té un altre significat i se situaria més aviat en la segona accepció del mot «interpretar» dins del Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans: «Executar (una obra musical)». És precisament la «interpretació artística» a què fa referència el punt central de la Figura 2.

b) Contextualització

Un primer nivell és el que es produeix quan situem les obres dins d'una temàtica i d'uns contextos literaris o musicals establerts (gènere, corrent artístic, estil, referents i antecedents). En un segon nivell, hem de considerar que tota obra artística està condicionada pel marc dins del qual es crea i pel mitjà a través del qual arriba als destinataris. En les obres sonores, doncs, una bona anàlisi hauria de contemplar tant el moment creatiu com la interpretació o la posada en escena. En el cas de la poesia dita en veu alta, difícilment s'arriba mai a analitzar aquesta darrera part, quan, de fet, condiciona totalment la recepció.

Cal especificar que en el cas de les peces essencialment improvisades aquests dos marcs coincideixen plenament. Tampoc no podem obviar que serà molt diferent l'anàlisi de context quan les obres s'escolten en format àudio de quan la recepció es produeix en directe o a través de mitjans audiovisuals.

D'altra banda, la doble anàlisi (del moment creatiu i del moment de la transmissió) ha de tenir presents els diversos aspectes que conformen la comunicació: característiques de l'emissor (creador/intèrpret) i dels receptors (destinataris previstos/públic), condicionants temporals (quan), espacials (on) o altres elements bàsics de la transmissió de continguts (motivació inicial o expectatives, finalitat, ús de la multimodalitat).

c) Forma

Tota obra artística s'estructura d'una forma determinada, sovint a partir d'uns cànons. Conèixer quina forma s'ha escollit i per què, o què suposa per a les finalitats co-

municatives i/o artístiques, esdevé un punt significatiu de l'anàlisi. Pel que fa a les obres sonores, que passen en el temps, el músic o el poeta necessita establir clarament uns elements que permetin que l'oient comprengui com s'estructura la peça. De vegades serà a través d'estratègies vàlides tant per al pla visual (repeticions, imitacions, variacions, oposicions, contrastos), com per al pla sonor. D'altres vegades, seran estratègies estrictament sonores les que ens indicaran la seqüència o el sentit formal de l'obra: una pausa més llarga, una cadència concreta (d'una melodia o d'una entonació) o l'èmfasi d'algun so o timbre podran convertir-se en pistes fonamentals per donar sentit al missatge o al discurs que s'està produint. I fins i tot, en cas d'audició en directe o mitjançant el vídeo, el moviment corporal pot ajudar a entendre'n la forma en la qual es desenvolupa el contingut.

d) Contingut

Per comprendre i analitzar el que és pròpiament el contingut de l'obra és imprescindible tenir un bon domini del llenguatge amb què està creada. En aquest sentit, la gramàtica de la poesia i de la música no són les mateixes, tot i que tenen evidents paral·lelismes i coincidències. Tot i això, sovint algunes d'aquestes afinitats poden portar a equívocs, com és el cas de la mètrica o de l'entonació. Al Quadre 1 hem il·lustrat una part d'aquesta complexitat de les equivalències taxonòmiques entre les dues disciplines, tot tenint en compte que alguns termes contenen diverses accepcions referides al mateix art —la mètrica en poesia en seria un exemple—, per la qual cosa l'equivalència resulta difícil de trobar o necessita tota una paràfrasi per ser explicada.

Quadre 1: Exemples de les relacions i equivalències taxonòmiques entre els elements poètics i musicals

Poesia	*Música*	*Relació terminològica i semàntica entre les dues accepcions*
Polifonia Coexistència de diverses veus en un missatge	Polifonia Música en què se superposen parts melòdicament independents	COINCIDÈNCIA (mateix terme i significat equivalent)
Entonació Successió de tons al llarg d'una seqüència fònica	Melodia Successió de sons que conformen una frase musical	ANALOGIA (diferent terme, però significat equivalent)
Entonació Successió de tons al llarg d'una seqüència fònica	Entonació Acció de cenyir-se a un to en començar a cantar una peça musical	EQUÍVOC (mateix terme, però diferent significat)

De cara a l'anàlisi, la proposta és partir d'una primera escolta global de l'obra, per passar després a aprofundir en cada un dels elements que conformen el discurs general i que permeten dotar-la de nous matisos i significats. En el cas de la poesia que s'interpreta oralment (sigui musicada o no), caldrà tenir molt present aspectes com l'entonació (amb una gran capacitat de matisar significats de les pròpies paraules) i la riquesa semàntica que hi ha darrere d'elements sonors com ara les al·literacions, l'ordenació eufònica, la distribució d'accents, els simbolismes sonors, etc. (com s'ha comentat al punt *L'anàlisi poètica i musical com a complementàries* en parlar del poema de Bartomeu Rosselló-Pòrcel). Cal no oblidar, també, que molt sovint ens trobarem amb interpretacions escèniques, amb la qual cosa l'expressió corporal haurà d'esdevenir també una part destacada de l'anàlisi.

Per últim, el fet que el llenguatge musical —i de vegades també el poètic— sigui de naturalesa abstracta no exclou unes descripcions concretes més enllà de les emocions i sentiments. En poden servir d'exemple alguns poemes simfònics o la música programàtica en general.

e) Crítica o valoració personal

Per completar l'anàlisi precedent, es fa necessari arribar a fer una valoració crítica de forma global, però incidint en la vessant estètica. En el cas de la poesia i la música, és imprescindible entendre l'obra no únicament com a acte funcional que pretén traspassar informació, sinó com a acte comunicatiu amb intencionalitat artística. S'ha d'entrar, en conseqüència, a analitzar la capacitat expressiva i estètica, des d'aquells elements menys subjectius (l'ús de determinats recursos o estratègies, per exemple) fins a l'impacte que ha causat en un mateix (en relació a l'escolta vivencial de què hem parlat abans). Cal assumir que aquest impacte és una vivència individual i no transferible, i que fins i tot no requereix d'una relació de coincidència amb les finalitats inicials del creador.

Interpretació artística

Aquesta dimensió focalitza l'atenció en les persones que ens han transmès sonorament el poema o la peça musical. Des del punt de vista d'aquell que trasllada el contingut al receptor (és a dir, l'intèrpret), hi caben dues possibilitats: l'exploratòria o intuïtiva i la intel·lectual. D'altra banda, des de l'òptica didàctica, també hi ha dues opcions: analitzar un intèrpret de fora de l'aula o bé convertir-se en «actor» en primera persona.

Educativament parlant, si després de l'etapa analítica passem a la interpretativa o performàtica, haurem avançat un graó més tant en la comprensió de la peça com en l'apreciació i l'emoció que aquella hagi pogut causar en primera instància. Per fer-ho possible, és clar que cal un coneixement aprofundit del llenguatge (poètic o musical).

La interpretació exploratòria o intuïtiva s'apropa, en certa manera, a la improvisació. Sense un esforç intel·lectual la peça s'executa tal i com la intuïció de l'intèrpret li marca. En la intel·lectual, ja hi intervé més la planificació, la preparació dels efectes a aconseguir, l'assaig repetitiu, etc. Un bon exemple d'aquest darrer tipus d'interpretació en el terreny de la poesia sonora ens l'ofereix Josep Ramon Roig en la posada en escena del seu poema «Jo»[18]. Quan veiem la peça ens pot semblar que la successió de «jo» repetits obstinadament amb múltiples entonacions és fruit de la improvisació, però si escoltem el que el poeta va declarar, veurem que és el resultat d'un llarg treball de planificació, textualització i revisió, per dir-ho amb els mots que designen les tres fases necessàries per produir un bon text escrit.

Creació sonora

L'apartat de creació, tant la sonora com la de qualsevol altra disciplina, comporta, d'una banda, una millor comprensió tant de l'obra punt de partida com del mateix llenguatge i gènere (no hi ha com portar a la pràctica un determinat recurs, tècnica, etc. per entendre millor els què, coms, perquès, quans, etc.).

(18) Podeu veure-la a «Viu la poesia»: http://www.viulapoesia.com/pagina_4.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=11&idpoema=98. I a l'apartat «el poeta diu» es poden escoltar les seves opinions [accés: 07/03/2012].

També en aquest camp cal distingir entre dues possibilitats: la improvisació i la composició. La primera es mostra plenament en experiències al voltant de gèneres que es basen precisament en la improvisació, com és el cas de la corranda o la glosa[19], que en ells mateixos ajunten poesia i música. Més modernament tenim el *rap*, el *hip-hop* o l'*slam*, que parteixen de principis molt semblants i que han estat objecte d'experiències educatives molt interessants tant a casa nostra com a l'estranger[20]. La segona requereix de més elaboració i reflexió, com passava a l'apartat d'«interpretació», però és on s'aconsegueix més nivell de coneixement i satisfacció. Educativament, s'han desenvolupat múltiples propostes per a la creació de poemes, però poques que toquin l'aspecte sonor.

Referit a l'exemple del poema «Jo» abans esmentat, a continuació transcrivim una de les propostes creatives en què justament s'intenten unir els coneixements de les dues disciplines:

> En parelles, creeu un poema pensat només per a ser recitat, on els elements de dicció i entonació siguin essencials i on s'expressi dubte, disconformitat, sorpresa, negació, entusiasme, etc. Penseu en uns pocs mots o sintagmes sobre un tema i en tres o quatre sons. Feu-los aparèixer d'una forma similar a la que proposa el poeta. Després reciteu-lo davant dels companys i ells que hi posin títol...

En canvi, en el nostre país ha estat habitual la presència de propostes de composició musical a partir de dites o poemes[21].

Sentit crític

A la banda dreta de la Figura 2 i de manera paral·lela a la comprensió, apareix el sintagma «sentit crític». És el punt d'arribada. Un cop ens hem detingut en les tres dimensions: recepció, interpretació i creació, l'opció d'aconseguir el desenvolupament del sentit crític és més factible. Aquesta és en el fons la finalitat de l'educació musical i poètica, allò que fa molts anys Leonardo Romero Tobar (1974, p. 139) va dir referint-se a la missió del professor de literatura:

> […] *realización* –en sentido chomskyano- de todas las virtualidades críticas latentes en sí mismo, en los alumnos, en el tiempo histórico anclado en el texto, en las lecturas imaginables del mismo; desvelamiento inteligente del poder sugeridor que late en la palabra. [i evidentment també en la música].

Però sense oblidar mai que aquest desvetllament del «sentit crític» ha d'anar aparellat a l'educació de les emocions, perquè, com diu Vicent Salvador (2009, p. 33) en relació a la poesia (però que es pot estendre lògicament a la música):

> [...] contribuye a abrir horizontes de percepción nuevos, rellena los vacíos que la educación tradicional ha dejado en nuestra concepción del mundo. Constituye, por tanto, una desatendida aula de la escuela de las emociones en que la literatura consiste.

---

(19) Vegeu l'article d'Albert Casals en aquest mateix monogràfic de *Temps d'Educació* (p. 111-130).

(20) En aquest sentit és interessant consultar les competicions d'*slam* que organitza entre els joves la secció educativa de la Poetry Society del Regne Unit: http://www.poetrysociety.org.uk/content/competitions/rise/ [accés: 07/03/2012].

(21) Vegeu l'experiència comentada en l'article de Laia Viladot en aquest mateix monogràfic de *Temps d'Educació* (p. 93-110).

Un exemple d'aplicació de l'esquema d'anàlisi

Per mostrar un exemple d'aplicació de l'esquema d'anàlisi proposat a Secundària ens basarem en la recitació que Enric Casasses (1997, p. 13) féu del poema «He descobert l'amor...», per a «Viu la poesia»[22]:

He descobert l'amor.
D'enamorar-se així
sóc el primer.
Quin desesper,
quins dos espants
que se'm disputen!

No tiraré el barret al foc.
La cadira al mar, sí.

Recepció sonora: escolta vivencial i analítica

En primer lloc, cal escoltar el poema i fer escriure o verbalitzar aleshores el sentiment o sensació que han rebut. Dins d'aquest moment d'escolta vivencial, no és fàcil extreure l'emoció viscuda, especialment quan l'activitat es realitza col·lectivament. Tot i que els adolescents viuen molt intensament les emocions, no els agrada manifestar-les públicament. Per això, quan no surten les paraules, és millor preguntar indirectament. Per exemple:

En el poema s'esmenten les paraules «desesper» i «espant». Busqueu, en petit grup, sinònims que poguessin expressar el mateix. Has sentit aquestes sensacions en la manera com el poeta ha dit els versos?

Dins de la fase analítica, i tant si es llegeix el poema com si s'escolta, cal primer preguntar a l'alumnat per allò que diu el poema. La resposta unànime serà que es tracta d'una persona que s'ha enamorat d'una manera que li ocasiona malestar i desesper. Davant d'això decideix de no tirar el barret al foc però en canvi de llençar la cadira al mar. Aquests dos darrers versos plantegen el problema de què parlàvem abans: amb la comprensió literal no n'hi ha prou i cal anar més enllà i preguntar pel significat d'aquestes dues imatges. A «Viu la poesia» formulàvem una pregunta de la manera següent:

Què creus que signifiquen els dos últims versos del poema? Fixa't en les parelles de paraules barret-cadira i foc-mar. Poden ser-te útils per a la teva interpretació. Per parelles, contrasteu el significat que li hagueu donat. A continuació, escolteu l'autor a «el poeta diu» i observeu si heu coincidit amb el que ell diu.

El que és interessant és mostrar als alumnes que no és necessari que coincideixin amb l'autor a l'hora d'interpretar imatges com aquestes, mentre la seva interpretació estigui fonamentada.

Pel que fa a la contextualització, cal fer adonar a l'alumne que es tracta de versos lliures sense cap mètrica fixada. Les paraules de Casasses a l'entrevista que acompanya el text poden ser il·lustratives ja que deixa ben clar que en aquest cas, per la temàtica, es va deixar endur i es va apartar de la mètrica reglada que, en canvi, havia seguit en molts altres poemes escrits anteriorment. També en les paraules del poeta podem trobar dos altres elements importants de contextualització. En primer lloc, el de la pròpia obra i el

(22) http://www.viulapoesia.com/pagina_4.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=8&idpoema=49 [accés: 07.03.2012].

llibre al qual pertany el poema, *D'equivocar-se així*. En segon lloc, ell comenta que hi ha una certa ironia en el fet de dir que és el primer «d'enamorar-se així» ja que molts altres abans que ell s'han referit al desesper que ocasionen algunes històries d'amor. Efectivament som davant uns versos que se situen en la tradició de lírica amorosa de la literatura occidental que va des dels trobadors fins a Paul Éluard, per dir un nom representatiu de la poesia contemporània del segle XX. Entremig hi hauria un Ausiàs March que es debat entre el cos i la ment, un Lope de Vega que defineix l'amor com un «desmayarse, atreverse, estar furioso...» o l'enamorament tràgic de Tristany i Isolda. És clar que, per entendre la ironia del poeta, s'han de tenir alguns referents. És el moment de preguntar per alguns d'ells o, si més no, de fer alguna activitat de literatura comparada, posant de costat poemes de diferents èpoques i autors que parlin del tema amb enfocaments diferents[23], que fins i tot poden estar musicats (com ara els poemes d'Ausiàs March per part de Raimon), o bé ésser fragments d'òpera (com seria el cas de Tristany i Isolda, per exemple) o cançons (com ara alguns boleros que giren entorn de la desesperança: «Bésame mucho»).

Un altre element a tenir en compte és el context en què l'alumne rep el text. En aquest cas, la lectura en veu alta ens arriba en una gravació de vídeo, en la qual veiem el poeta assegut en una biblioteca vestit d'una manera ben normal. De fet, el poema era dit davant d'una càmera i d'una persona. Molt diferents són, en canvi, d'altres recitacions del mateix Casasses davant de públic. Aleshores es pot acompanyar d'algun *atrezzo* i pot portar algun element de vestuari (per exemple un barret) que automàticament modifica la manera de rebre el poema.

Si ens centrem en la forma, caldria fer-ne l'anàlisi de manera conjunta amb el contingut. En general, l'enumeració dels recursos en ells mateixos no té gaire sentit si no va acompanyada de la reflexió sobre el que aporten les figures retòriques, l'entonació, etc. a la creació d'un significat i d'una emoció. Per exemple, el segon i tercer vers «D'enamorar-se així / sóc el primer» conté un hipèrbaton. Però esmentar-ho no té la més mínima importància si no es destaca que aquesta dislocació de la frase ens situa l'enamorament en primer terme i això fa que el receptor focalitzi la seva atenció en aquest mot.

El que ens interessa aquí és analitzar la recitació. El poeta separa clarament les diferents parts del poema, de manera que no només les dues estrofes queden clarament diferenciades per una pausa llarga, sinó que també separa per pauses les diferents frases. En el primer vers arrossega la primera vocal de la primera síl·laba («He») de la mateixa manera que fa molt més llarga la darrera (la segona síl·laba d'«amor»). Tot això acompanyat d'una intensitat més alta que la que seguirà en els versos següents, d'uns petits ascensos melòdics a *he* i a la darrera síl·laba de *descobert* i de l'enlairament de la mà, l'obertura d'ulls i l'aixecada de celles, trets amb què situa clarament la introducció de la seva concentrada història d'amor.

A continuació, en els dos versos següents segueix la mateixa melodia però abaixant una mica la intensitat. Realitza una petita pausa a final de vers i els moviments són semblants als de la primera frase, però amb una certa mirada irònica a l'hora de dir que és el primer. Tot seguit, comença la repetició de dues exclamacions, en què la segona va acompanyada d'una oració de relatiu. En aquest cas, el poeta accentua tant el mot repetit «quin / quins» com el final agut dels dos versos que coincideix justament amb

(23) En la línia de les propostes incloses, per exemple, a Bordons, G.; Diaz-Plaja, A., 1997.

les paraules més carregades de sentit: «desesper» i «espants», per acabar fent una inflexió en enganxar-hi l'aclariment «que se'm disputen», que apareix realment com un afegit. D'altra banda, a l'hora de dir aquest darrer mot, de pes significatiu, accentua exageradament la «u» de manera que la paraula pren un gran relleu. Un altre element contribueix a crear el ritme percussiu d'aquest fragment: l'al·literació de bilabials sordes (la «p» de «desesper», «espants» i «disputen») col·locades estratègicament sempre en la quarta síl·laba i precedint l'accent principal de cada vers. El moviment de mà i de cos contribueix, un cop més, a marcar el ritme poètic.

Finalment, a la darrera estrofa, totalment diferent de la resta per contingut, el primer vers és dit amb un ritme poc marcat, sense accentuar tant les tòniques, i intensitat baixa, semblant als tres versos anteriors, mentre que en el segon marca de forma exagerada el mot «mar». Constatem també que marca molt el final monosil·làbic de cada vers: «foc» i «sí», sobretot el «sí» amb un descens considerable. El poeta, com abans, s'acompanya de la mà dreta per marcar ritme i significat, però, en aquesta ocasió, pren més protagonisme: l'alça, passa a ser horitzontal en el segon vers i, finalment, aixeca el dit. També la cara li canvia i sembla prendre un aire més distant i no tan enfadat[24].

En definitiva, la part sonora amb què s'ha posat en escena el poema ha subratllat el seu significat, n'ha distingit clarament les tres parts (que podríem sintetitzar en «situació, emoció i decisió») i ha contribuït a crear l'efecte que perseguia l'autor. Des del punt de vista educatiu i per aconduir aquesta anàlisi, caldria donar indicacions per trobar tots aquests elements. Una possibilitat seria:

> El poema té tres parts. Dividiu-vos en tres grups: cadascun se n'encarregarà d'una part. Escolteu i observeu bé la recitació que fa Casasses del poema. Apunteu on posa els accents principals, quin tipus d'entonació fa, quin acompanyament no verbal hi posa, i tot allò que considereu rellevant per transmetre el contingut del poema. A continuació poseu-ho en comú i debateu fins a quin punt aquests recursos han contribuït a crear les emocions que hagueu pogut sentir a l'hora d'escoltar el poema.

Un cop feta tota l'anàlisi, s'imposa la valoració. És el moment de fer escriure una valoració personal que sintetitzi la forma i contingut del poema i la seva posada en escena i ho relacioni amb la primera impressió rebuda, així com l'originalitat i efectivitat de les imatges i els recursos usats.

Interpretació sonora

Si volem passar a l'acció i que l'estudiant interpreti el poema, és a dir, que el llegeixi en veu alta de forma expressiva, hi caben, segons hem vist abans, dues possibilitats: l'exploratòria i la intel·lectual. Cal tenir en compte, a més, que aquí disposen ja d'un model que han analitzat prou bé. De vegades, si no es vol cap tipus de contaminació, pot ser un bon exercici fer llegir prèviament el text, primer en silenci, després treballar-ne mínimament el significat i finalment, en veu alta, tot enregistrant-ne els resultats. A continuació es pot escoltar el poeta i comparar les dues versions. Tot i que això pot resultar una mica descoratjador, és un bon punt de partida per a un treball de reelaboració, en què la interpretació ja no sigui exploratòria, sinó intel·lectual.

Aquest altre tipus d'interpretació passa per una anàlisi prèvia del poema, fins a captar-ne en profunditat el contingut i els seus possibles significats. Un cop l'alumne ha fet seu el poema, l'ha interioritzat i, en certa manera, l'«ha viscut», és més fàcil el treball de

(24) Per a una anàlisi sonora detallada d'aquest poema vegeu l'article de Dolors Font i Francina Torras en aquest monogràfic de *Temps d'Educació* (p. 71-92).

dir-lo en veu alta. Models com el que aquí hem estat comentant són una bona base, ni que sigui per imitació. Tanmateix, l'anàlisi dels elements sonors del poema, d'una banda, i la planificació del recitat (tot subratllant els accents, pensant i assajant diferents entonacions per als finals de frase o de vers, marcant les pauses, etc.), de l'altra, garantiran una interpretació expressiva.

Creació sonora

La darrera dimensió és la creativa, ja sigui improvisada o no. Hem de tenir en compte que el que volem és que l'alumnat elabori un poema amb prou elements sonors com per poder-lo dir en veu alta de la mateixa manera que aquell que han analitzat. Una possibilitat és la imitació d'estructures, ja que assegura la mateixa musicalitat del poema de què es parteix. Així, si proposem d'escriure un poema que comenci amb el vers: «He descobert l'odi», que després hagi de continuar amb estructures similars a les ja existents en el poema de què es parteix i forcem, a més, a trobar mots que s'aparellin per al·literació i per accent, haurem assegurat la mateixa base musical.

No obstant això també es poden aconseguir poemes ben sonors a partir de mots trobats per associació auditiva o a partir d'una determinada base rítmica.

Conclusions

Al llarg d'aquest article ens hem introduït en les relacions —ja antigues— entre música i poesia. Aquesta mirada ha permès veure els paral·lelismes i punts d'encontre dels llenguatges artístics i comunicatius esmentats. La finalitat era mostrar les implicacions didàctiques que se'n poden derivar. La nostra proposta, en concret, buscava fer un pas més en el camí de millorar la comprensió i l'ús educatiu de les obres sonores, utilitzant un esquema interdisciplinari.

L'esquema proposat mostra un marc a partir del qual idear activitats educatives diverses que tinguin en compte les tres dimensions necessàries (recepció, interpretació i creació) i que no perdin de vista alguns elements fonamentals com ara la comprensió, el sentit crític, l'educació emocional i l'expressió de la creativitat. Aquests paràmetres haurien de constituir-se en finalitats educatives presents en l'horitzó de qualsevol activitat artística a l'escola. Si no, podem trobar-nos amb l'anàlisi per l'anàlisi, amb la interpretació escènica sense sentit o amb creacions mancades de contingut.

La proposta és àmplia i oberta, de manera que pugui ser adaptada a una gran diversitat d'obres, edats, contextos i finalitats educatives. Això significa que l'aplicació en cada situació haurà de ser complementada amb uns criteris metodològics específics. Les nombroses experiències interdisciplinàries realitzades fins al moment ens atorguen la confiança necessària per creure que aquest tipus d'activitats augmentaran en un futur proper.

La poesia i la música són vehicles expressius que des dels orígens de la cultura s'han produït oralment, dins del transcórrer del temps i dins del marc escènic. Sense menystenir —ans el contrari— la gran aportació de l'escriptura en el seu desenvolupament, en els temps actuals plens d'imatges i sons, és necessari reivindicar una educació sonora que comprengui no només escoltar i produir música, sinó també escoltar i dir poesia. Activitats fonamentals com l'escolta, la interpretació escènica i la creació sonora, per la seva naturalesa, enllacen amb més força amb la part vivencial i expressiva i obren camins per a l'educació emocional i per al desenvolupament de la part creativa que tota persona porta dins seu.

Referències

Artigas, R.; Bellés, J.; Grau, M. (2003) *Tipotext. Una tipologia de textos de no-ficció.* Vic, Eumo.

Bargalló, J.; Figuerola, L.; Palau, M.; Pallàs, J. M. (1987) *Comentari de textos literaris catalans (Teoria, propostes i terminologia)*. Barcelona, Columna, 1989.

Bassa, R. (2004) «La petita poesia oral popular». *Escola Catalana,* 406, p. 15-22.

Bordons, G.; Díaz-Plaja, A. (1997) *Fantasiant, amor. L'amor en la literatura de tots els temps*. Barcelona, Edicions 62 (El Cangur, 250).

Bordons, G.; Grau, M.; Manuel, J. (2009) «Un corpus per desenvolupar el gust per la poesia», a Bordons, G. (coord.) *Poesia i Educació. D'internet a l'aula*. Barcelona, Graó (Bib. Articles, 173), p. 51-76.

Calvo, A. (1999) «La teoría poética de la oralidad de Paul Zumthor». *Espéculo. Revista de Estudios Literarios,* 4, n.12. Disponible a: http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/zumthor.html [accés: 07.03.2012].

Casals, A. [ed.] (2010) *Corrandescola: Proposta didàctica per treballar la glosa a Primària.* Cerdanyola del Vallès, ICE de la UAB.

Casals, A.; Suárez. M.M. (2011) «Música y aprendizaje de lenguas en el marco competencial». Barcelona, Dipòsit Digital de la UB. Disponible a: http://hdl.handle.net/2445/21203 [accés: 07.03.2012].

Casasses, E. (1997) *D'equivocar-se així*. Barcelona, Empúries-Edicions 62.

Cerrillo, P. C. (2003) «La infancia y el cancionero popular». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil,* 16, 157, p. 26-32.

Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2005) *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*. Barcelona, Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació i Universitats).

Cooper, C. W.; Meyer, L. B. (1960) *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago, University of Chicago Press.

Del Río, M.J. [ed.] (1999) *La llengua oral a l'escola: una introducció*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Desclot, M. (2003) «Cal una poesia específica per a infants?». *Perspectiva Escolar,* 278, p. 2-14.

Díez Borque, J. M. (1977) *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Fuenlabrada (Madrid), Editorial, 1984.

Eco, Umberto (1990) *Els límits de la interpretació*. Traducció d'Antoni Vicens. Barcelona, Destino, 1991.

European Music Portfolio (2010) Handbook (1st draft). Materials inèdits del projecte Comenius European Music Portfolio: a Creative Way into Languages.

Font-Rotchés, D.; Cantero, F. (2008) «La melodía del habla: Acento, ritmo y entonación». *Eufonía,* 43, p. 19-39.

Garcia, I.; Vilà, M.; Badia, D.; Llobet, M. (1987) *Expresión oral*. Madrid, Alhambra.

Gómez Ariza, C.J.; Puerta-Melguizo, M.C.; Bayo, M.T.; Macizo, P. (2000) «Cognición musical: Relaciones entre música y lenguaje». *Cognitiva*, 12, n. 1, p. 63-87.

Janer Manila, G. (1985) «L'educació i les fonts orals», a *Pregoner de quimeres*. Barcelona, Alta Fulla / Fundació Serveis de Cultura Popular, p. 7-20.

— (2003) «Literatura oral y ecología de lo imaginario». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil,* 16, n. 157, p. 8-14.

Malagarriga, T.; Gómez, I.; Viladot, L. (2010) «L'enfocament de l'educació per competències», a Malagarriga, M. i Martínez, M. [ed.] *Tot ho podem expressar amb música*. Barcelona, Dinsic, p.17-30.

Maley, A.; Duff, A. (1989) *The Inwar Ear. Poetry in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Markiewicz, H. (2000) «*Ut pictura poesis*: historia de topos y el problema», a Monegal A. [ed.] *Literatura y pintura*. Madrid, Arco Libros, p. 51-86.

Martí, J. (2000) *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès, Deriva.

Mestres Quadreny, J. M. (2010) *Tot muda de color al so de la flauta* [ed. Jaume Maymó]. Barcelona, Ajuntament de Barcelona i Fundació Joan Brossa.

Monegal, A. [ed.] (2000). *Literatura y pintura.* Madrid, Arco/Libros.

Moral de Prudon, M. (1982) «Un poema de B. Rosselló-Pòrcel: 'A Mallorca, durant la guerra civil'», a Garolera, N. [ed.] *Anàlisis i comentaris de textos literaris catalans*. Barcelona, Curial, 1982, p. 115-128.

Oriol, C. (2002) Introducció a l'etnopoètica. Teories i formes del folklore en la cultura catalana. Valls, Cossetània.

Ortiz-de-Urbina, Paloma I. (1999) «Música y literatura: Una propuesta didáctica». *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas,* 11, p. 205-217.

Palou, J.; Bosch, C. [ed.] (2005) *La llengua oral a l'escola.* Barcelona, Graó.

Perrey, B. J. (2009) «Dichterliebe: Análisis músico-poético». *Quodlibet: revista de especialización musical,* 44, p. 107-129.

Porta, A.; i Ferrández, R. (2009) «Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión». *RELIEVE,* 15, n. 2, p. 1-18. Disponible a: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm [accés: 07.03.2012].

Prats, M. (1992) «Per un acostament de la poesia de Marius Torres als escolars», a *Invitació a Màrius Torres*. Lleida, Pagès, p.152-173.

Pujadó, M. (2007) «Poesia i cançó». Web *Música de poetes*. Disponible a: http://www.uoc.edu/app/musicadepoetes/docs/poesia_i_canco.pdf [accés: 07.03.2012].

Pujol, J.M. (1985) «Literatura tradicional i etnopoètica: Balanç d'un folklorista», a Llopart, D.; Prat, J.; Prats, Ll. [eds.] *La cultura popular a debat*. Barcelona, Alta Fulla / Fundació Serveis de Cultura Popular, p. 158-167.

Richter, H. (1965) *Historia del dadaísmo* (trad. E. Molina). Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

Romero Tobar, L. (1974) a *Literatura y educación* (encuesta realizada por Fernando Lázaro Carreter). Madrid, Castalia, p. 138-143.

Salvador, V. (2009) «Virtualidades educativas del análisis textual». *Lenguaje y textos*, 30, p. 19-33.

Sariol, J.; Cucurella, S.; Moncau, C. (1994) *La mitologia clàssica. Literatura, art, música*. Barcelona, Barcanova.

Swanwick, K.; Franca, C.C. (1999) «Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding». *British Journal of Music Education*, 16, p. 5-19.

Valls, A.; Calmell, C. (2010) *La música contemporània catalana a l'escola.* Barcelona, Dinsic.

Poesía, música i escuela: un triángulo sonoro

Resumen: El artículo parte de tres ideas fundamentales: a) la importancia de la oralidad, en la educación en general y en la educación poética y artística en particular; b) la necesidad de educar de forma holística, más allá de cada disciplina; y c) los fuertes lazos históricos entre canción y poesía en el ámbito de la didáctica. A partir de este punto, se aborda la relación entre poesía y música desde cuatro dimensiones (fenomenológica, comparativa, complementaria e integradora) extrayendo de cada una implicaciones educativas y didácticas. Desde este planteamiento y con el objetivo de facilitar un uso integrado de ambas disciplinas, el artículo presenta un marco común entre poesía dicha en voz alta y música que facilite su análisis. Se propone un esquema con tres dimensiones (recepción sonora, interpretación escénica y creación) que permita la comprensión de las obras y la adquisición del sentido crítico. Finalmente, como ejemplo ilustrativo, se muestra la aplicación del esquema a un poema recitado por Enric Casasses.

Palabras clave: poesía, música, escuela, interdisciplinariedad

Poésie, musique et école : un triangle sonore

Résumé : L'article part de trois idées fondamentales: a) l'importance de l'oralité dans l'enseignement en général, et tout particulièrement dans celui de la poésie et de l'art ; b) la nécessité d'enseigner holistiquement, par delà chacune des disciplines ; et c) les liens historiques étroits entre la chanson et la poésie dans le domaine didactique. Nous analysons ensuite quatre dimensions de la relation entre la poésie et la musique (phénoménologique, comparative, complémentaire et d'intégration), afin d'en extraire des conséquences dans la pratique de l'enseignement et de la didactique. Dans cette perspective, et afin de faciliter un usage adapté aux deux disciplines, l'article propose d'établir un cadre unique à la poésie récitée à voix haute et à la musique, pour une analyse plus aisée. Nous proposons un schéma à trois dimensions (réception sonore, interprétation scénique et création) permettant de comprendre les œuvres et d'acquérir un esprit critique. Enfin, pour illustrer notre propos, nous reportons notre schéma à un poème récité par Enric Casasses.

Mots-clés : poésie, musique, école, interdisciplinarité

Poetry, music and school: a triangle of sound

Abstract: Three fundamental ideas are the starting point of this article: a) the importance in education, especially poetic and artistic education, of oral tradition; b) the need of educating in a holistic way, beyond each specific subject; and c) the strong historical ties between singing and poetry within the field of teaching. From here, the connection between poetry and music is approached from four dimensions (phenomenological, comparative, complementary and integrative), and educational and didactic implications are drawn. Based on this approach, and as a way to facilitate the integrated use of the two disciplines, for poetry read aloud and music, the article puts forward a common frame that will ease further analysis. A diagram with three dimensions (sound reception, stage performance and production) that allows the understanding of the works and the acquisition of critical thinking is proposed. Finally, the application of the diagram to a poem recited by Enric Casasses is shown as an illustrative example.

Keywords: poetry, music, school, interdisciplinary