

S

SUMARI
novembre-desembre '13
372

EDITORIAL 2

Mal educats 2

MONOGRÀFIC 4

Música, mestre! 4

Reflexions sobre l'educació musical. *Pep Alsina* 6

De les prestacions instrumentals de l'educació musical. *Josep Lluís Zaragoza* 10

Escola de Pedagogia Musical. Mètode Ireneu Segarra. *Joaquim Garrigosa i Massana* 16

Entrevista a Ramon Gener. Presentador i expert en música. *PERSPECTIVA ESCOLAR* 20

Un context de diversitat per a l'ensenyament i aprenentatge actiu de la música. *Cristina Bota* 23

Fent créixer la societat a través del cant coral. *Albert Sánchez Carmona i Lydia Campà Borobia* 29

El projecte REMIS en una aula de música moderna. *Teresa Malagarriga Rovira i Núria Vilà Miguel* 34

Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa a l'Institut XXV Olimpíada. *Josep Anton Rodríguez Collado* 40

L'educació musical avui: diagnosi i reflexions. *Joan de la Creu Godoy i Miquel Alsina* 46

Més música! *Cristina Bota* 51

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 55

ESCOLA 58

El jardí de les paraules. Coneixent Espriu. *Autoria compartida* 58

Cultura popular a l'escola. Activitats educatives a les Cases de la Festa. *Lola Àngeles i Carles Somoza* 63

MIRADES 68

Mirades transformadores o quan la imaginació vola en globus. *Noemí Duran* 68

Identitats possibles. *Antoni Tort* 71

Presentació del monogràfic "Contra les desigualtats socials". *PERSPECTIVA ESCOLAR* 73

RESSENYES I NOVETATS 74

L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa. *Xavier Besalú* 74

Una altra mirada a les tutories. Educació emocional a l'escola. *Leo Carbonell* 76

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 78

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Ramon Grau, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch. **DIRECTOR:** Xavier Besalú. **DIRECTOR ADJUNT:** Joan Portell. **COORDINADORA:** Mercè Marlés. **DISSENY GRÀFIC:** Clictraç, sccl. **MAQUETACIÓ:** Concepció Riera. **IMPRESSIÓ:** Romanya-Valls. **SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES:** Associació de Mestres Rosa Sensat. **EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ:** Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel. 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. – PVP 9€

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament que qualsevol de les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posada a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Editorial

El 20 d'abril el Butlletí Oficial de les Illes Balears publicava el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües (TIL) als centres docents no universitaris de les Illes Balears. Aquest Decret ha provocat la convocatòria d'una vaga indefinida per part dels docents d'Infantil, Primària i Secundària, majoritàriament del sector públic, en iniciar-se el curs 2013-14, a part de la destitució del conseller d'Educació, de la suspensió de sou i feina a tres directors d'institut, i de l'anorreament de les interlocutòries del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears que en suspenien cautelarament l'aplicació.

Amb un cinisme indissimulat i amb una hipocresia més pròpia de sepulcres blanquejats que no pas de persones amb responsabilitats públiques, els seus promotors argumenten que "tot ho fem pels nostres nins" i es pregunten "qui pot no voler que els seus fills dominin tres llengües?".

Igualment que seria de molt mala educació recriminar a una persona que s'ha quedat sense feina el fet que no treballi, també ho és prometre el domini del català, del castellà i de l'anglès quan no s'està disposat a posar els mitjans adequats (més aviat al contrari aquests darrers cursos de retallades continuades) per garantir l'assoliment de les competències bàsiques (és a dir, necessàries i imprescindibles) al 100% de la població, que hi té dret, quan no s'està disposat a garantir un domini suficient del català, de manera que ningú quedi exclòs de comprendre'l i de poder-lo usar.

Per altra banda, la recerca del benestar/benefici dels infants i joves no ho pot justificar tot: fa anys i panys que sabem que el fi no justifica qualsevol mitjà, més encara si pràcticament la totalitat de les institucions i dels qui tenen responsabilitats en aquest àmbit consideren que aquests mitjans són inadequats, insuficients, inoportuns

MAL EDUCATS

i fal·laços. Més: també sabem que la lògica dels principis, si no té en compte els procediments i les conseqüències que es podrien derivar de les seves decisions, és la via més segura cap als fonamentalismes de tota mena i cap a les imposicions gens respectuoses ni amb les minories ni amb les diverses realitats.

Malgrat la retòrica burocràtica del Decret no costa gaire d'entreveure quines són les seves pretensions veritables:

- Acabar amb el model d'immersió lingüística, ignorant tant la legalitat vigent (promoguda pel mateix Partit Popular, que ha governat gairebé sempre a les Illes) des de la Llei de normalització lingüística de 1986, i l'ampli consens social i polític aconseguit i la seva eficàcia contrastada.
- Convertir tant sí com no la llengua castellana en llengua vehicular de l'escola, interpretant al peu de la lletra les sentències del Tribunal Constitucional i del Tribunal Suprem en relació amb el català.
- Passar per damunt de la voluntat i l'autonomia de les diverses comunitats educatives que el curs passat van ser consultades a propòsit del projecte lingüístic que consideraven més adient per als seus infants i joves.
- Promoure l'anglès de manera propagandística, barroera i precipitada, sense comptar, a hores d'ara, ni amb suficient

professorat preparat (no és el mateix ensenyar anglès que ensenyar en anglès). Desgraciadament les llengües no s'aprenen ni per Decret, ni per mitjans esotèrics (i si no, que ho preguntin a alguns personatges públics escarnits pel seu nivell d'anglès).

Han fet un ús autoritari, intervencionista i antiliberal del poder, ells que es presenten com els "liberals" per antonomàsia, sense cap consideració ni pel Consell Escolar de les Illes, ni per la Universitat de les Illes Balears (UIB), ni pel cos d'ensenyants, a qui han menystingut, ignorat, maltractat i castigat.

Per això, la vaga dels mestres, una decisió coratjosa però enormement arriscada, ha trobat la comprensió, l'escalf i l'estímul de la majoria de la societat illenca. Les manifestacions, les samarretes verdes, les caixes de resistència, els descomptes als mercats i botigues... ens vénen a recordar que només a través de la lluita decidida i de la resistència conscient es podrà restablir la dignitat d'un ofici i d'uns serveis insubstituïbles, i que el diàleg entre govern i comunitat educativa és l'única via per restablir la normalitat necessària i per rectificar tant el fons com les formes que han acompanyat la vida d'aquest desgraciat Decret.



Monogràfic

Feia molts anys que PERSPECTIVA ESCOLAR tenia damunt la taula la necessitat d'elaborar un monogràfic sobre la música als centres educatius. Però, allò que passa, el monogràfic quedava al calaix un número i un altre a l'espera que sonés la melodia adequada. Però com que diuen que mai s'ha de ballar més de pressa que la música, el ritme *allegro ma non troppo* del nostre consell de redacció finalment va fer sonar la flauta i fou així com ara tenim a les nostres mans una partitura que, creiem, sona la mar d'afinada.

I és que per a aquest monogràfic hem escollit els millors músics, d'arreu del país, que afinant els instruments, com una bona cobla o una orquestra de cambra, ens ofereixen un seguit de moviments que conformen aquesta simfonia. Una obra molt ajustada als sons d'avui en dia.

Som conscients que la música i la seva didàctica ha patit diversos i clamorosos oblits. Som, així mateix, conscients dels esforços que des de múltiples i diverses associacions, administracions o altres organitzacions s'han fet els darrers anys per donar a la música el paper que li correspon –i si no, que aixequi la mà el qui mai ha cantat o fet sonar un instrument i animat els seus alumnes a cantar–. Així, doncs, és de justícia posar la partitura damunt del faristol, tensar les cordes i començar a sentir la melodia que us hem preparat.

Una melodia que comença i acaba amb dos sonets curts però la mar d'afinats. En Pep Alsina, de la Universitat de Barcelona, obre amb un moviment que col·loca la música en l'actualitat als centres. I conclouen el concert en Joan de la Creu Godoy i en Miquel Alsina amb un toc d'avís pel present que ens toca viure i d'esperança envers el futur. Ambdós articles marquen el tempo del monogràfic.

Josep Lluís Zaragoza ens il·lumina sobre la incidència de la música en la millora de les capacitats, el rendiment i les habilitats cognitives, així com, a continuació, Joaquim Garrigosa ens ho exemplifica fent-nos ballar al so d'un dels pedagogs més cèlebres del país: Irene Segarra. El seu mètode, tal com exposa l'article, observa la música com quelcom no extern a la persona, ans al contrari, inherent a la globalitat humana, i és, encara avui en dia, la font d'inspiració de molts mestres i professors de música.

MÚSICA, MESTRE!

I la cirereta del pastís, a imatge de l'ària que la Reina de la Nit entona a *La flauta màgica* de Wolfgang Amadeus Mozart, res millor que fer un descans amb el so d'un expert en música: Ramon Gener. Conegut especialment pel seu programa *Òpera en texans* del Canal 33, és un divulgador experimentat i ens omple el pit d'aire per convidar-nos a cantar, als quatre vents, les bondats i virtuts de la música.

Cristina Bota, potser derivat dels vents que fan sonar la tenora a l'Alt Empordà, afina la seva pràctica docent a l'entorn de la música regalant-nos el so d'una experiència a l'aula. Una programació musical en què la metodologia de Jaques-Dalcroze permet expressar-se, a grans trets, a través del moviment elevant l'alumne d'agent actiu a agent actiu creador.

En el marc de les experiències, també hem sortit de l'àmbit pròpiament curricular, trencant fronteres i escoltant què es fa més enllà de l'horari i l'espai escolars. És per això que s'han ressenyat tres experiències d'interès: per una banda, ens acostem a Terrassa, on l'institut Torre de Palau ens relata amb emoció l'experiència de fundar i gestionar la coral del centre, un grup de veus dirigits per la magistral batuta de l'Albert Sánchez i de la Lyidia Campà, una coral que ha unit els alumnes de diferents edats a través del cant; un xic més a l'oest, ens situem a Lleida, on la Teresa Malagarriga i la Núria Vilà ens toquen la fibra amb l'experiència del projecte REMIS, un enfocament diferent de l'ensenyament-aprenentatge de la música on l'enregistrament d'una cançó per part dels alumnes significa el final del projecte; i el darrer moviment es clou amb l'experiència que suposa per a l'institut XXV Olimpíada, de Barcelona, disposar del Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa, interpretat pel director Josep Anton Rodríguez.

I com que en tot concert sempre hi ha un bis preparat, res millor que un seguit de recursos musicals elaborats per la nostra col·laboradora Cristina Bota i la bibliografia sempre present de la Biblioteca Marta Mata de l'Associació.

I com diu la dita, allà on hi ha músics no hi falta música, ara només cal acabar amb un: Música, mestre!



En aquest article es plantegen algunes reflexions al voltant del paper de l'educació musical a l'educació obligatòria. S'exposa la necessitat de revisar els objectius i finalitats de la música i d'adequar la teoria a la pràctica educativa.

Reflexions sobre l'educació musical

PEP ALSINA

Departament de Didàctica
de l'Expressió Musical i Corporal
Universitat de Barcelona

Fa més de vint anys que la música és part integrant del currículum oficial de l'educació obligatòria. Durant aquest període l'educació musical ha experimentat diversos enfocaments, a vegades simultanis i contradictoris, que no han facilitat una definició del que havia de ser la música a l'escola sinó que han provocat una fractura considerable entre el que seria l'ideal (la teoria) i el que és possible (la pràctica) i han portat a un cert desconcert en els objectius o les finalitats que aquesta disciplina havia de tenir en la formació dels nostres infants i joves.

Per exemple, mentre que alguns currículums i també algunes propostes de formació de mestres i professorat de música establien el solfeig com a eix dels aprenentatges musicals a l'escola, a les escoles i instituts, factors determinants com les limitacions horàries impedièren desenvolupar i aplicar aquests continguts i assolir-ne els objectius i s'optava per vies alternatives que, tot i no obviar la importància de l'aprenentatge del solfeig, el situaven en un segon pla o bé, senzillament, el treballaven no com a finalitat sinó com a mitjà.

Segur que podem convenir que, si poguéssim triar, voldríem que la ciutadania del nostre país sortís de l'educació obligatòria amb un domini, encara que fos bàsic, de la música i del seu llenguatge, de manera

que li permetés encarar amb una certa autonomia la interpretació vocal o instrumental d'una peça musical senzilla.

Essent així, desitgem que es faci efectiva la demanda social a favor de l'educació musical, establint tres àmbits ben diferenciats i amb fronteres delimitades: l'àmbit bàsic i fonamental, el qual, en ser l'àmbit per on passa tota la població, pertany exclusivament a l'escola obligatòria; l'àmbit afeccionat i elemental, el qual, en ser l'àmbit per on passa una part de la població que pretén ampliar les seves habilitats musicals, pertoca principalment a les escoles de música; i l'àmbit professional i superior, el qual, en ser l'àmbit professionalitzador, pertoca a escoles superiors de música.

Però la realitat és que les hores de música a l'escola i a l'institut són insuficients per assegurar aquest domini bàsic i aquesta autonomia, tal com sí que es dona en relació amb d'altres llenguatges.

Aquestes limitacions horàries, que, en el millor dels casos i amb renúncies del centre a altres activitats, poden situar l'estona de música en una hora i mitja setmanals

per cada curs, es veuen incrementades injustament per la presència d'àrees o assignatures de caràcter voluntari, com per exemple la religió, i també en comunitats autònomes que tenen dues llengües cooficials. Aquests i d'altres retalls, tret de casos aïllats de centres que opten per desenvolupar programes específics, poden condemnar l'educació musical (i també l'educació artística) a un simple ornament de l'educació obligatòria.

I, si a més del que he comentat anteriorment, afegim l'obligada reducció de titulacions derivada de l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior i la consegüent desaparició de l'especialitat de mestre d'educació musical, i d'altres especialitats, donant pas a unes noves titulacions de mestre de caire més generalista però amb la consegüent pèrdua de crèdits específics de didàctica de la música, el panorama pot arribar a ser desolador.

Ara bé, davant d'aquest paisatge, i lluny de caure en el desànim, cal repensar el paper de la música i de l'art als centres educatius, les seves finalitats i objectius. No és la meua intenció definir aquí els



objectius i les finalitats de la música a l'escola i a l'institut, ja que aquesta ha de ser una tasca col·lectiva i col·laborativa, però sí que vull oferir alguns apunts per a la reflexió.

cinc portes o punts d'accés, els estudiants triaran la que els sigui més adequada i, un cop accedeixin a l'habitació, seguiran el procés d'aprenentatge que els resulti més adient. Aquests punts d'accés són els següents:



Mentre el sistema educatiu i les corresponents proves institucionals d'avaluació potenciïn l'adquisició d'algunes intel·ligències per damunt d'unes altres, lamentablement continuarà existint el fracàs escolar d'aquells estudiants que tinguin potencialitat en altres intel·ligències, en altres formes de comprensió de la realitat. Per Robinson, la jerarquia de les matèries "reduint-les a la lectura, l'escriptura i l'aritmètica" infravalora greument la capacitat humana (Robinson, 2009:37).

Gardner (1995:215-216) exposa que qual-sevol tema ric i complex que valgui la pena ser ensenyat es pot abordar de cinc maneres diferents i totalment vàlides. Segons aquest autor, si ho imaginem com una habitació amb

- Punt d'accés **narratiu**. Fa referència a diferents mitjans d'expressió, com el llenguatge oral, el gestual o l'escrit. Desenvolupa la comunicació, aspecte important que permet evidenciar els aprenentatges adquirits.
- Punt d'accés **fonamental**. Formula plantejaments que porten més enllà del que es veu. Es busca assolir un nivell d'abstracció, necessari per al descobriment de nous aprenentatges; això afavoreix el desenvolupament de la imaginació.
- Punt d'accés **lògico-quantitatiu**. Nocions espacials, nocions de quantitat, relacions, comparacions, entre altres nocions. L'activitat lògica matemàtica

contribueix al desenvolupament del pensament creatiu.

- Punt d'accés **experimental**. Experiència directa amb el cos i amb els objectes per aconseguir aprenentatges significatius. Com més gran sigui el material concret que s'aconsegueixi utilitzar molt més senzill serà l'aprenentatge.
- Punt d'accés **estètic**. L'aprenentatge motivador ha de ser atractiu als sentits; una de les característiques dels nens en els seus primers anys és que són sensorials, els seus aprenentatges parteixen d'allò que veuen, escolten, oloren, assaboreixen o toquen, i si el que se'ls ofereix no els és atractiu, simplement serà un aprenentatge perdut.

Per Marchesi, el currículum hauria de tendir cap a la substitució de les tres erres (Reading, WRiting i Reckoning) per les tres esses: Sensibilitat, Saviesa i Solidaritat (Marchesi, 2000:169). Aquest currículum, ara per ara utòpic, equilibraria el pes de les àrees, i la música i altres àrees avui en dia "menors" podrien tenir un paper destacat.

Per Coll, l'alfabetització artística podria esdevenir alfabetització emocional perquè "s'ha situat recurrentment al nivell de sentit que remet al seu ús com a mitjà de desenvolupament personal, emocional i afectiu equilibrat i satisfactori. D'aquesta manera es tracta d'una alfabetització emocional" (Coll, 2007:140).

Cal potenciar, doncs, des de l'educació musical, com ja s'està fent en força ocasions, sense deixar de treballar sobre elements curriculars com la interpretació o la creació musicals, aspectes com la sensibilitat, la solidaritat, el treball sobre les emocions, el punt d'accés estètic. I contribuir, des de l'educació musical, a diversos aspectes relacionats amb les competències bàsiques, com:

- *La competència comunicativa, lingüística i audiovisual*, mitjançant el cant, els conjunts instrumentals i corals, les

aportacions de la música a la dimensió de comunicació audiovisual, etc.

- *El tractament de la informació i competència digital*, a través de recursos multimèdia que ofereix la música.
- *La competència d'aprendre a aprendre*. L'educació musical esdevé una eina molt potent per a la base i el desenvolupament d'aquesta competència, perquè fomenta l'educació de les emocions, l'esforç, la superació d'obstacles... en un context de motivació.
- *La competència d'autonomia i iniciativa personal*. Facilita el desenvolupament i l'adquisició de criteris propis amb relació a quelcom tan personal per als infants i els joves com és la música, el control emocional, l'autocrítica, la perseverança, etc.
- *La competència social i ciutadana*. La música, entesa en la seva dimensió social i ciutadana, és un llenguatge que aproxima cultures i persones.

És des d'una visió ben àmplia, que sobrepassa els continguts, objectius i finalitats immediats de la música, que caldrà repensar-ne el paper a l'educació obligatòria.

Referències

- COLL, C. [dir.]. (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligències múltiples. La teoria en la pràctica*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la Educación Española*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Mèxic: Grijalbo.



*De manera recurrent i amb arguments més o menys contrastats, apareixen informacions en els mitjans que ens vénen a dir que la música millora les capacitats, el rendiment, les habilitats cognitives, etc. Què hi ha de cert en tot plegat? ¿Quines poden ser les causes o a través de quines vies, l'aprenentatge musical pot afavorir el rendiment acadèmic general? En aquest escrit es fa una reflexió al voltant de la instrumentalitat de la música en què es veu que no és tant el **què** (la música en si) com el **com** (els procediments d'aprenentatge) el responsable d'aquesta transferència.*

De les prestacions instrumentals de l'educació musical

JOSEP LLUÍS ZARAGOZÀ

Professor de Didàctica General
de la Música ESMUC
Barcelona

L'educació musical esdevé un coneixement alhora que una praxi social i socialitzadora. La música es configura com un llenguatge simbòlic singular de gran impacte social, quant a usos i funcions, que faria del tot innecessari un dels arguments més sovintejats que en justifiquen la presència en el currículum: "la música ajuda a millorar l'aprenentatge general de les matèries".

Sens dubte, l'efecte de transferència, instrumental, que s'atribueix a l'aprenentatge de la música és versemblant. Fer i estudiar música desenvolupa habilitats i disposicions que afavoreixen el rendiment acadèmic (motiu d'aquest article). No hem de deixar de banda, però, que primordialment la implementació de la música en el currículum obligatori es justifica *per se*, per poc que esmentem un sistema educatiu de qualitat (només cal fer un cop d'ull als currículums dels països centreeuropeus i també els molt admirats països nòrdics per adonar-se del valor que s'hi atorga a la música).

L'educació musical troba l'encaix en el currículum com la resta de les matèries, tant les purament instrumentals, com les llengües o les Matemàtiques, com totes les altres, que abasten els àmbits més importants del coneixement social, cultural, científic i tecnològic del món en què vivim. La música, present a tot arreu en l'espai i en el temps, que envaeix la vida de les

persones, forma part indestriable d'aquests àmbits rellevants. Queda dit.¹

Experiències diverses de les prestacions instrumentals de l'educació musical

En els darrers anys s'han dut a terme treballs diversos al voltant de l'efecte positiu que genera la música sobre el rendiment acadèmic i/o l'evitació del fracàs escolar. Destaquem entre d'altres, per la seva magnitud, el projecte del professor H. G. Bastian a set escoles de Berlín durant quatre anys (Rodríguez-Quiles, 2003). L'objectiu de la investigació era desvelar si una educació musical escolar reforçada milloraria el desenvolupament individual i general dels individus. La hipòtesi, sustentada per la llei de la transferència de Thorndike, plantejava que fer música en conjunt en l'educació musical obligatòria pot influir i potenciar positivament les capacitats cognitives, emocionals, psicomotrius i motivacionals, com la disposició a l'aprenentatge, la concentració, l'empatia, la constància, la col·laboració, entre d'altres. En síntesi, l'aplicació del programa

consistia, simplement, a augmentar les hores de música en els grups experimentals, sense detriment de les altres matèries. Més enllà de la metodologia i la descripció detallada del procés, el que ens interessa remarcar són algunes de les conclusions d'aquest ambiciós projecte:

- Amb més hores de música s'aconsegueix un nivell més alt de socialització i cohesió dels individus i dels grups, que evita conductes disruptives i rebaixa l'agressivitat.
- Hi ha una millora en els resultats acadèmics generals en els grups que reforcen la música en totes les matèries, incloses les troncales, malgrat les hores extres que l'alumnat ha de dedicar als assajos i a l'estudi musical.
- Els alumnes més desfavorits socialment i menys estimulats cognitivament aprofiten satisfactòriament el reforç musical i milloren el seu rendiment i integració social.

Més recentment s'han fet investigacions en el mateix sentit amb plantejaments i metodologies diverses. Citem la dada a terme per M. C. Reyes (tesi doctoral, 2011) en la qual es correlaciona el rendiment acadèmic i l'estudi de la música com a matèria extraescolar (escoles de música i conservatoris), en què es constata una relació positiva entre rendiment general i aprenentatge musical. Un sentit semblant al del citat Bastian, de reforçar les hores de música, té el cas del Projecte AMURE,² que s'està desenvolupant en l'actualitat, en el qual s'analitza la correlació entre l'aprenentatge musical i el rendiment escolar amb un disseny de grups experimentals i grups control. Les hipòtesis d'aquest projecte són semblants a les plantejades pel treball fet a Berlín als anys noranta:

1. D'entrada expresso aquest posicionament per situar les coses a lloc, sobretot davant una perspectiva no gaire esperançadora per al futur de l'educació musical general al nostre país que s'albira amb la nova llei educativa: si la matèria ja patia una greu precarietat en hores lectives amb les lleis educatives anteriors, ara encara serà pitjor. La música pot quedar relegada pràcticament a un ornament, a una cossa, a una matèria perifèrica que, mancada de continuïtat i de referència per a l'alumnat, haurà de lluitar, encara més, per no caure definitivament en l'ostracisme curricular. Al contrari, altres matèries augmenten la seva ja prou notòria presència en el currículum. Com si el problema del rendiment acadèmic i dels resultats de les proves de competències bàsiques es relacionés directament amb més hores d'impartició de les matèries avaluades, quan tothom sap que el problema és un altre: de gestió, de metodologia, de tractament dels continguts, de sentit i funcionalitat del que s'ensenya i aprèn. En definitiva, de què, com i per què s'ensenya... però això és un altre debat que s'aparta de l'encàrrec d'aquest article.

2. Projecte AMURE. Promocionat des de la Conselleria d'Educació Valenciana, <<http://www.cece.gva.es/agenda.asp?id=631>>.



- L'aprenentatge musical (pràctica musical preferentment amb instruments) afecta positivament el desenvolupament cognitiu general i millora els resultats acadèmics.
- L'aprenentatge musical mitjançant el reforç dels hàbits de gestió i autodisciplina millora les actituds respecte dels processos d'aprenentatge.
- L'aprenentatge musical afecta positivament en els aspectes de treball col·laboratiu i socialització, tots dos vinculats al rendiment acadèmic.

Al nostre país també s'estan duent a terme experiències en aquest sentit. És el cas del programa «ESCOLES TÀNDEM»,³ que promou el partenariat entre centres educatius i institucions de referència per fomentar l'èxit educatiu. En concret, el projecte tàndem Escola Poblenou-Esmuc⁴

3. Escoles Tàndem. Projecte promociat i finançat per la fundació Catalunya-La Pedrera. <<http://www.escoles-tandem.com/>>.

4. L'Escola Poblenou és una escola pública d'Infantil i Primària situada a Barcelona al districte del mateix nom. L'ESMUC és l'Escola Superior de Música de Catalunya.

es fonamenta en la inserció de la música en el currículum general de l'escola com a eix transversal.

Els objectius principals del projecte es resumeixen en dos: el primer, millorar el rendiment acadèmic i les dinàmiques de treball i convivència del centre, i el segon, consolidar l'escola com un centre educatiu singular de qualitat que sigui atractiu per a l'entorn social del barri.

La implementació es fa a través de dues vies diferenciades. Per una banda, la matèria específica de música augmenta significativament la seva càrrega lectiva setmanal, passant a tres hores de mitjana en tots els sis cursos de Primària. En aquest sentit, es segueix la línia dels projectes anteriorment esmentats de reforçar les hores de la matèria. Per altra banda, i aquí rau la singularitat d'aquest projecte, la música passa a inserir-se com un contingut transversal vinculat a la resta d'àrees curriculars. D'aquesta manera la música s'incorpora con un contingut més per aprendre millor les matèries. Per exemple, la música des de la seva vessant matemàtica (ritme, valors, intervals, escales, etc.), permet

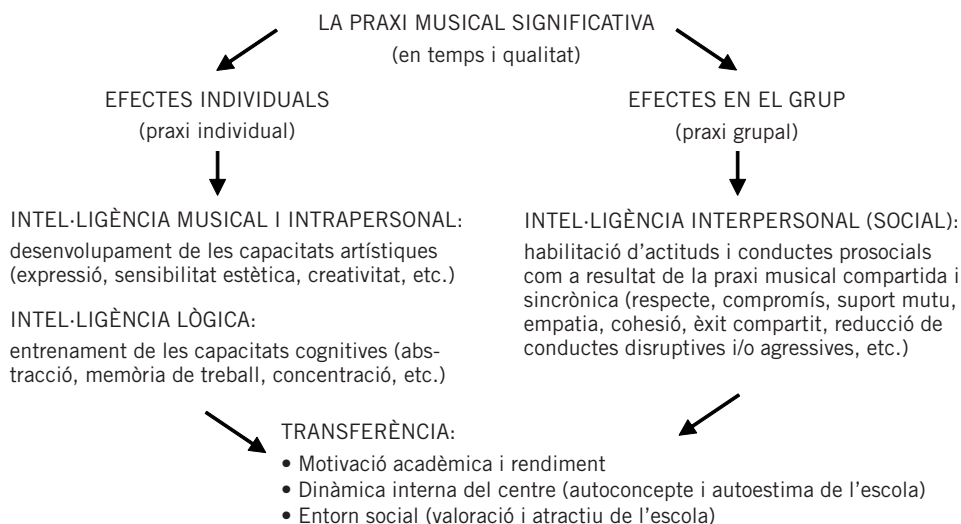
treballar totes les operacions bàsiques, proporcionalitat, etc. Així mateix s'esdevé amb la l'àrea de medi social i natural, com també en el cas de les llengües, atès que la música es configura com un coneixement multidisciplinari que facilita aquestes connexions (com a art, ciència, llenguatge, coneixement social, etc.). La pregunta que es podria fer davant d'aquest plantejament metodològic és: com fan servir la música els professors generalistes si *no són músics o no saben música*? En realitat, per aplicar l'eix de música no cal ser un gran expert. De fet, amb les habilitats naturals que hom pot manifestar, en aquest cas el professorat de l'escola, a l'hora de cantar, ballar, o analitzar la música que escolta, ja es pot implementar l'eix de música des de les matèries. Això no obstant, aquest projecte incorpora un programa de formació dirigit a fer emergir i potenciar les habilitats musicals i els coneixements generals de la música del professorat i a fer-ne un ús didàctic aplicat a les diverses àrees.

Els fonaments que sustenten el projecte parteixen del doble efecte de transferència que facilita l'aprenentatge musical si es du a terme com una praxi vivencial, compartida i no competitiva. El següent quadre ho descriu esquemàticament.

L'efecte de transferència de la música

Arribats a aquest punt i des d'una visió superficial es podria arribar a la conclusió que la música és l'elixir màgic que pot solucionar el fracàs escolar i/o millorar significativament els nivells acadèmics escolars. No cal dir que això no és així ni de bon tros, evidentment, perquè la realitat educativa i la vida a l'aula, *in situ*, és molt més complexa i multidimensional que la simple proposició "fer música equival a millorar el rendiment general". De fet, aquestes prestacions aduïbles a l'aprenentatge de la música, i amb matisos diversos, podrien ser perfectament transferibles a d'altres coneixements i pràctiques.

Qui no creu que implementant hores del joc d'escacs no millorarien les habilitats cognitives de l'alumnat? Qui dubta que augmentant les hores d'educació física dedicant-les a esports col·lectius i estratègics no millorarien les dinàmiques de treball, la motivació acadèmica i disminuiria la conflictitat? En tot cas, l'avantatge que aporta la música, el seu valor afegit respecte als exemples citats o d'altres, és que abasta equilibradament els dos àmbits que conflueixen en la potenciació de transferència del rendiment: cognició i socialització/motivació.



Per una banda la praxi individual interpretativa i perceptiva de la música abasta l'àmbit de desenvolupament d'habilitats cognitives: entrenament del pensament abstracte, la memòria de treball, concentració, etc. En realitat, el processament cognitiu del discurs sonor, ja sigui quan escoltem música o la interpretem, implica un acte relacional que posa en acció els processos mentals següents (Malbrán, 2007):

- Sincrònics: escoltar en el temps tot allò que sona.
- Reversibles: integrar allò acabat d'escoltar amb allò que se sent en el present.
- Predictius: genera l'expectativa d'allò que pot esdevenir (en base a un sistema probabilístic).
- Acumulatius: fa servir els coneixements i experiències musicals previs.
- Jeràrquics: hi ha diversos nivells d'escolta musical.

Per altra banda, la praxi musical col·lectiva abasta l'àmbit de la motivació i la socialització. Fer música junts, tots i al mateix temps, fa emergir de forma automàtica els valors de la cooperació, els del procés i l'èxit compartit, en què tothom contri-

bueix, amb el seu esforç, al resultat final. Fer música en grup és sinònim de gaudi, gratificació, extraversió, complicitat..., perquè la música, per damunt de tot, és per gaudir-la. La música ens fa feliços. Citant les paraules del divulgador científic Philip Ball (2010), "la música hauria de ser un component fonamental i imprescindible en una educació equilibrada [...] la música constitueix un autèntic gimnàs per a la ment: no hi ha altra activitat que faci servir tantes parts del cervell al mateix temps i de forma integrada".

És més el *com* que el *què*

La gran qüestió és la lletra petita de tot plegat: ¿i com s'aconsegueixen les dinàmiques de treball en la realitat de l'aula generalista, tant a Primària com a Secundària? Aquí entrariem en l'autèntic moll de l'os de la qüestió, que ens portaria a un ampli debat i que en aquest article només esbossem. Quines variables rellevants intervenen en la creació de dinàmiques de treball i aprenentatge a l'aula (de música) perquè les prestacions de l'educació musical tinguin un efecte real?

- CÀRREGA LECTIVA. Ja s'ha esmentat. El discurs políticament correcte ens afalaga amb les potencialitats de



la música. La realitat i les polítiques de les administracions redueixen cada vegada més la minsa càrrega lectiva de la música, disminució que ens pot conduir al no-res curricular.

- **RÀTIOS i ESPAIS.** S'ha de treballar en condicions funcionals. Classes massificades amb més de trenta alumnes, amb mobiliari i espais poc condicionats que impedeixen una praxi musical de qualitat.
- **METODOLOGIA I FORMATS DE TREBALL.** La classe de música (de prestació instrumental, és clar) hauria de ser l'antítesi de la classe magistral, de conceptes i teories. A la classe de música cal anar-hi primordialment a aprendre música FENT-LA (tot plegats). El treball cooperatiu i el suport entre iguals incentiva el protagonisme, l'autonomia i la motivació per aprendre i fer música.
- **ELS CONEIXEMENTS MUSICALS.** A classe de música no només hi fem música, també s'aprenen coneixements declaratius, es conceptualitza el que s'aprèn. Però han de ser coneixements funcionals, que puguin ser deduïts de l'experiència musical i transferits a la quotidianitat.
- **APRENDRE REFLEXIVAMENT.** A l'aula de música s'ha d'aprendre estratègicament, aprendre a saber com s'aprèn, i transferir les habilitats subjacents per aprendre més i millor, en una espiral que conjuga esforç i delit.
- **APRENDRE MÚSICA COMPARTINT SIGNIFICATS.** La música va carregada d'emoció i de sentiments que s'han d'expressar i saber comunicar assertivament. Compartir significats amb l'alumnat i ser capaços de generar dinàmiques impregnades d'afectivitat i respecte. No és possible ensenyar i aprendre música sense aquestes dinàmiques afectives-efectives que ha de saber construir el docent (Zaragozà, 2009).
- **COMPETÈNCIES DOCENTS.** Tot plegat té una complexitat màxima amb les condicions en què avui treballen els professionals de l'educació musical generalista. Però malgrat aquests obstacles, la versemblança de la funcionalitat instrumental de la música només té viabilitat a través de les bones pràctiques, basades en una formació inicial i continuada de molt ampli espectre que permeti assolir un perfil de competències didàctiques i professionals que puguin donar resposta a les exigents demandes d'aquest context educatiu.

Bibliografia

BALL, Philip. *El instinto musical. Escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner Publicaciones, S.L. 2010.

MALBRÁN, Silvia. *El oído de la mente*. Madrid: Editorial AKAL. 2007.

REYES, Mari Carmen. *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universitat de València, 2011. Consultat el 31/07/2013. Disponible a: <<http://www.fsmcv.org/news/tesi%20doct.rendim.academic-baja.pdf>>.

RODRÍGUEZ-QUILES, José A. "¿Es necesaria una educación musical para todos?". *Revista electrónica LEEME*. 2003, disponible a: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja03.pdf>>.

ZARAGOZÀ, Josep Ll. *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2009.



A finals dels anys seixanta, un grup de pedagogs importants del país es varen reunir a Montserrat amb una consigna clara: l'educació musical havia de ser present a l'educació i l'escola catalana havia de recuperar l'empenta i el prestigi que tenia abans de l'esclat de la Guerra Civil, i que l'havien convertit en punt de referència europea. En aquestes trobades, els allí reunits –i atesa l'experiència adquirida durant els anys de treball amb l'Escolania de Montserrat– van encomanar al pare Ireneu Segarra que redactés un primer guió o esquema de com hauria de ser la formació musical dels nois i noies de Catalunya.

Escola de Pedagogia Musical. Mètode Ireneu Segarra

JOAQUIM GARRIGOSA I MASSANA

Director de l'Auditori
Barcelona

Un primer equip experimental format per Joan Casals, Pilar Martos, Santi Riera i Montserrat Solanich, coneixedors de la proposta, varen demanar al pare Ireneu que concretés el pla de treball pedagògic a fi de posar-lo en pràctica a diversos centres docents. A partir d'una experiència inicial a diverses escoles de Primària l'any 1973, l'any següent es va crear l'Escola de Pedagogia Musical i es van començar a organitzar els diferents cursos de formació.

L'Escola de Pedagogia Musical tenia com a objectiu principal promoure l'aplicació i la difusió del Mètode Ireneu Segarra i contribuir a la normalització de l'ensenyament musical a les nostres escoles. Amb aquesta finalitat es va constituir com un grup de treball que, sota la direcció del P. Ireneu Segarra, es va dedicar a la recerca i ordenació de materials i a l'elaboració i experimentació d'un programa de formació musical per a l'Educació Infantil i l'Educació Primària i per a les Escoles de Música d'arreu de Catalunya. Durant prop de 30 anys van passar milers de mestres i professors per aquests cursos i van posar les bases per a la renovació de l'ensenyament de la música a Catalunya.

El pare Ireneu va estar treballant en el desenvolupament d'aquesta metodologia durant més de 20 anys i sempre a partir de la pròpia experiència i la dels col·laboradors

a qui va fer partícips del seu treball. De fet, ell mateix afirmava que al seu mètode posava per escrit, d'una banda, l'experiència de l'Escolania, i de l'altra, elements dels principals corrents pedagògics europeus que més l'havien convençut. És a partir d'aquí que va construir la seva metodologia amb una sòlida base científica.

A continuació destaquem alguns dels aspectes bàsics d'aquesta proposta educativa:

La música és expressió de vida i comunicació a nivell artístic

La música constitueix una activitat que desvetlla la sensibilitat i l'expressivitat en l'individu alhora que facilita el desenvolupament de la intel·ligència i gran diversitat de destreses psicomotrius essencials per al creixement de la persona. Des del primer moment ha de ser presentada i copsada com a font de goig i de bellesa; no ha de ser quelcom extern a la persona, sinó quelcom inherent a la globalitat humana.

Educació sensorial

La pràctica de la música ha de precedir sempre el coneixement analític i conceptual dels elements que la constitueixen de manera semblant a allò que succeeix amb l'aprenentatge de la llengua. Cal haver sentit corporalment el pes de la pulsació abans d'analitzar-ne el ritme i la mètrica, cal entonar correctament abans d'aprendre el nom de les notes i d'analitzar-ne els intervals, cal experimentar amb l'acord abans de treballar-ne la composició... Si en els primers anys és necessària la correcta relació música-paraula-moviment, més endavant també ho ha de ser sempre la correcta relació entre la tècnica instrumental i l'expressió musical.

La pràctica de la psicomotricitat és també d'una gran importància per al procés de



maduració del sistema nerviós. Això ajuda l'infant a adquirir un coneixement viu de si mateix i del que l'envolta i a controlar els seus moviments, la qual cosa li facilita els altres aprenentatges.

La cançó tradicional catalana

La música tradicional catalana és l'element bàsic d'on cal extreure els primers elements d'aprenentatge. Els nens, de la mateixa manera que aprenen la llengua materna, també han d'aprendre la música a partir del seu entorn cultural. El procés de sediment i filtració que hi ha exercit en el pas del temps el poble adoptant-la, adaptant-la i transmetent-la, és la millor garantia que la seva música, al mateix temps que s'adequa al sentit melòdic i rítmic de la llengua pròpia, és una traducció d'una manera de sentir de la nostra cultura. Això és vàlid tant per a les cantarelles infantils més senzilles com per a la cançó més elaborada. Per això és important una pràctica gairebé exclusiva en els primers anys, de la qual s'extrauran els elements que han de fonamentar l'estudi de la música.

Educació de la veu

La veu és l'instrument principal que duu a l'aprenentatge de la música. La música

no es pot aprendre sense la pràctica del cant, que constitueix l'element essencial de l'adquisició de l'oïda interior. La veu, sobretot la veu infantil, és un instrument molt delicat, però és també un instrument de possibilitats gairebé il·limitades; per això cal tenir-ne cura per no malmetre-la i desenvolupar-la amb una pràctica adequada. És molt important que l'infant aprengui a controlar-ne els recursos i que gaudeixi de la bellesa del seu so. L'exemple del mestre és, doncs, especialment en els primers anys, un factor determinant del bon aprenentatge.

“EL MÈTODE POSAVA PER ESCRIT L'EXPERIÈNCIA DE L'ESCOLANIA I ELEMENTS DELS PRINCIPALS CORRENTS PEDAGÒGICS EUROPEUS.”

L'oïda interior

L'oïda interior és la facultat d'imaginar, de representar-se mentalment les impressions sonores musicals sense necessitat que ens vinguin explicades des de fora. L'oïda interior és a la base del correcte aprenentatge musical, tal com està demostrat científicament. L'adquisició de la capacitat de representar i recordar els sons interiorment és un principi essencial per desenvolupar l'oïda musical i la correcta afinació. Aquesta facultat és la que més clarament revela la musicalitat d'una persona. Tots la posseïm d'una manera innata en major o menor grau, però és susceptible d'un gran desenvolupament. L'educació de l'oïda interior és la part més important de l'educació musical i esdevé un element íntimament lligat a la sensibilitat musical.

Aprenentatge del llenguatge musical

L'aprenentatge de la música es proposa a partir d'horitzons molt amplis i partint

dels diversos paràmetres que constitueixen elements de la creació. Les possibilitats de moure's amb elements diferents és molt gran (pentatonia, polirítmies, modalitat, acords, polifonia, funcions harmòniques, acompanyament d'una melodia, etc.).

A més, hem de referir-nos a dos objectius que considerem bàsics en l'educació musical del nen sense els quals pensem que restaria incompleta: l'oïda interna i la capacitat creativa. Mentre la primera esdevé necessària a qualsevol persona que pretengui el domini del llenguatge musical (el músic «ha de sentir allò que veu i ha de veure allò que sent»), sense la segona podem considerar hipotecada una important parcel·la en la formació de l'individu que afirma conèixer el llenguatge musical.

I al costat de tot això, el contacte amb tot el que ha passat a formar part del patrimoni musical de la humanitat, a partir de l'audició musical i el concert. El convenciment que no es pot anar gaire lluny si no s'ha experimentat el goig d'escoltar música i de produir-la, tant en grup com individualment.

No es parteix, doncs, de la grafia i de la seva teorització (figures, notes, intervals, acords, etc.), sinó de les relacions sonores, rítmiques i melòdiques dintre d'un context musical; obrint les portes des de bon començament a ordenacions de gammes pentatòniques i modals per arribar a la tonalitat i l'atonalitat; anant molt aviat a la sobreposició rítmica i melòdica (polirítmica, contrapunt i relacions harmòniques) quan tot just s'estan estudiant els primers elements per anar després a l'experimentació amb els acords abans d'estudiar-ne la composició; experimentant el sentit d'equilibri i proporció que exigeix tota obra artística, des de la correspondència i relació de les petites frases d'una melodia infantil fins a l'arquitectura de formes més complexes, amb l'audició, la interpretació (vocal i instrumental) i l'estudi d'obres de

totes les èpoques per anar enriquint el bagatge i possibilitar la formació d'uns criteris personals de valoració artística.

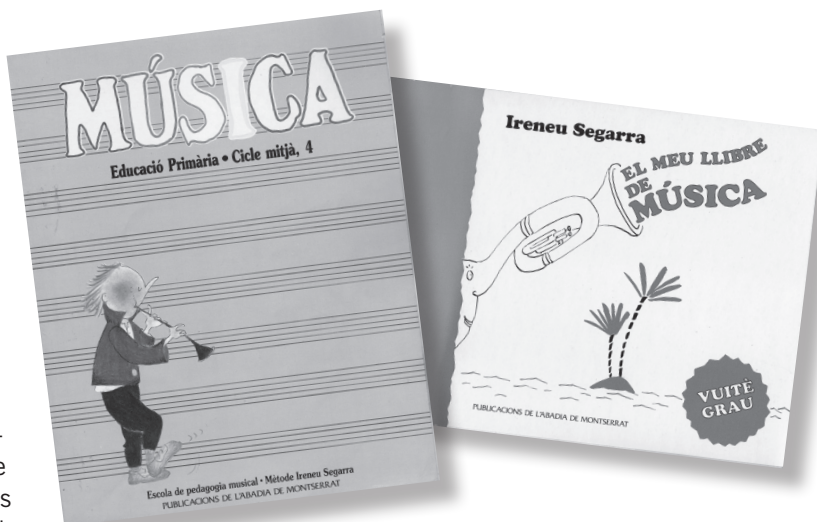
La creació

La capacitat de creació musical és l'estadi final de cadascun dels processos d'aprenentatge. El desenvolupament d'aquesta capacitat ajudarà els nois i noies a adquirir habilitats de manipulació dels elements que constitueixen el llenguatge de la música.

La improvisació (combinació lliure i espontània d'uns determinats elements musicals dintre d'uns marges preestablerts) i la composició (combinació lliure i pensada d'uns elements musicals prèviament assimilats sota una idea ordenadora) han d'informar tota l'activitat musical, incloent-hi la instrumental.

Durant prop de trenta anys, un nombrós grup de pedagogs de la música encapçalat pel pare Ireneu Segarra va dedicar-se intensament a la reflexió i posada en pràctica d'aquesta manera diferent d'educar a través de la música (Marta Badia, Margarida Barbal, Sebastià Bardolet, Josep Baucells, Baltasar Bibiloni, Montserrat Busqué, Joan Cabero, Joan Casals, Xesc Crespí, Pere Godall, Pepita Jorba, Núria Lluveras, Assumpció Malagarriga, Joaquim Maideu, Teresa Malagarriga, Joaquim Miranda, Josep Pons, Elvira Querol, Santi Riera, Maite Solà, Assumpta Valls, Mercè Vilar i el qui subscriu, entre altres). Va ser una experiència apassionant que va donar els seus fruits en una renovació a fons de l'àmbit de l'educació musical. La fonamentació d'aquests aspectes i la difusió d'aquest sistema d'ensenyament ha col·laborat

d'una manera fonamental a l'assentament de les bases de l'ensenyament de la música a Catalunya els darrers decennis del segle xx i n'ha projectat una nova pedagogia per al segle XXI.



Bibliografia

- CASALS I CLOTET, J. "Mètode Ireneu Segarra. Quinze anys d'experiència en la formació de professors de música". *Revista Musical Catalana*, núm. 49 (novembre de 1988).
- DIVERSOS AUTORS. *Escola de Pedagogia Musical. Mètode Ireneu Segarra*. Terrassa, 1983.
- GARRIGOSA I MASSANA, J. "Escola de Pedagogia Musical. Mètode Ireneu Segarra". *PERSPECTIVA ESCOLAR*, núm. 155 (maig de 1991).
- MAIDEU I PUIG, J. "Deu anys de l'Escola de Pedagogia Musical. 1973-1983". *Serra d'Or*, núm. 292 (gener de 1983).

Entrevista a Ramon Gener. Presentador del programa Òpera en texans del Canal 33

PERSPECTIVA ESCOLAR

Nascut en una família de melòmans, de ben petit, juntament amb les seves dues germanes, començà la carrera de piano, música i solfeig. Als dotze anys, cansat de la música, es rebel·là i féu mans i mànigues per sortir d'aquell món. Després d'una adolescència "molt bèstia", com diu ell, durant la qual es va dedicar a cantar en diferents grups tot imitant els mites del rock del moment, la casualitat va fer que en una festa un espectador es fixés en la seva veu i li proposés treballar-la amb una bona tutora, ni més ni menys que la soprano i cantant d'òpera Victòria dels Àngels. Tot i les seves reticències, Victòria dels Àngels aconseguí que la vida de Ramon Gener es reconduïx. Ell, però, exigent de mena amb si mateix, va deixar el *bel canto* quan es va adonar que el nivell a què podia aspirar no el satisfieia. Dedicat a la difusió de l'òpera per pur atzar, primer al restaurant *La Taula*, de Barcelona, a canvi del sopar, i posteriorment al *Tramonti*, la seva carrera com a enamorat de l'òpera el va portar a la productora *Brutal* amb la qual ha gravat tres temporades de l'exitós programa *Òpera en texans* per al canal 33 de la Televisió de Catalunya.

Què va representar per a tu la tutoria de la Victòria dels Àngels?

La Victòria era brutal, va ser la persona que va fer un *click* a la meua vida. Jo tenia una

personalitat molt forta i em vaig adonar que era incapaç de fer una cosa que no m'agradava. Potser és que els professors habitualment són molt rutinaris i en canvi la Victòria va fer una cosa que ningú fins aleshores havia fet amb mi a la vida: em va donar la possibilitat d'escollir, i és així com vaig entendre que volia ser lliure. Ella em va preguntar què volia fer amb la meua vida, em va donar aquesta oportunitat que ningú fins aleshores m'havia donat. Era la seva manera de fer. Va ser la millor professora, en el sentit de no donar mai la resposta de les coses. Amb ella vaig entendre que la gràcia està en les preguntes més que en les respostes. Senzillament, cada tarda anava a casa seva, tocava, cantàvem, parlàvem..., venia a ser com un professor assegut a l'àgora i que simplement es dedica a xerrar, discutir i escoltar.

Què vols transmetre amb els teus programes?

Jo he intentat transmetre allò que a mi em fa gaudir molt, transmetre-ho i fer-ho passar bé, que el programa et faci viure, apassionar, plorar, riure... A continuació vénen els altres temes relacionats amb la música: el cultural, l'històric, l'intel·lectual, però sempre després de l'emocional. Vull transmetre que la música, la cultura no són avorrides, que igual que jo puc gaudir-hi, vull que els altres també s'ho passin tan bé. A continuació l'espectador pot decidir escoltar *Andrea Chénier* i quedar-se com a simple oient o començar a tibar el fil..., i aleshores s'obre un món inabastable i t'adones que en teoria saps més però que en realitat cada vegada saps menys..., i aquesta és una aventura tan fascinant..., i jo m'ho prenc com si fos l'Indiana Jones.

Ensenyes?

No, mai. Jo no ensenyo, em nego a ensenyar. La gràcia de poder fer una derivada no és que t'ho expliquin, sinó que el professor t'ha de fer descobrir que la derivada ja és



dins de l'alumne, com en Miquel Àngel i el seu David a dins d'un bloc de marbre. I a més, has de fer que una derivada sigui essencial per a la teua vida, perquè si no, no aprendràs a fer-la. I és aquest camí de descobriment el que fa que tot sigui excitant, i si és excitant és divertit.

Per què vas escollir l'òpera i no simfonies o quartets en la teva voluntat de difusió de la música?

Perquè jo el que volia era ser cantant, i aquest món del cant i de l'òpera em dona unes possibilitats infinites. L'òpera sempre té tall, però també té patates fregides, que són un gran invent. És a dir, jo no conec ningú que no li agradin les patates fregides. El món de la música de cambra és més estellós, més adequat per compartir-lo amb pocs, i et podria fer bola a la boca.

Quines virtuts creus que té el teu programa d'òpera?

No és un programa d'òpera, és un programa que parla de coses de la vida. Per exemple, *La Traviata*, l'òpera de Giuseppe Verdi, ens parla d'una dona que troba algú a qui estimar!, un fet transcendental en la vida. I és en casos com aquests quan ens adonem que l'òpera parla de la vida, de les coses intrínseques en tant que humans. I això és el que intento en el programa, però ho farceixo d'òpera.

Com hem de percebre l'òpera?

Cada òpera és diferent, perquè cada receptor la veu diferent, segons el seu moment, i aquest receptor, a més, demà la veurà diferent d'avui, i tot plegat embolicat en un discurs teatral brutal. És així com cal afrontar l'òpera, com una ensenyança per a la vida. I si no, per què *Madama Butterfly* és tan potent? Doncs perquè és una òpera que afronta el tema del colonialisme i els seus abusos, és a dir, del McDonalds a la plaça de Catalunya de Barcelona. Així què?, toca o no toca *Madama Butterfly* avui?

De l'ensenyament de la música a les escoles, què n'opines?

No en tinc ni idea. A casa érem tres germans: dues germanes i jo. Elles van acabar la carrera de piano, i jo no; tots tres vam

tenir la mateixa educació i jo, que no vaig acabar, sóc el que em guanyo la vida amb la música. No ho sé..., de debò.

Què és escoltar música?

Personalment tinc la sensació que la gent no escolta música, la gent sent música: mentre passeja, mentre cuina, mentre fa una altra cosa..., però escoltar música és aturar-se i deixar que la música et digui el que et vol dir, i això especialment en l'anomenada música clàssica, sigui la que sigui i del tipus que sigui.

Per acabar, què ens aconsellaries escoltar?

Deixa't sorprendre! Sóc partidari de no escollir la música. Quan l'esculls, la prostitutes, ja no l'escoltes..., sóc partidari de descobrir la música que mai pensaries que escoltaries, i que et penetri. I és que la música parla a tothom.



La necessitat davant la diversitat d'alumnat que havia arribat en poc menys de deu anys en una petita escola de poble de l'Alt Empordà va fer plantejar-se a la seva mestra de música una nova manera d'afrontar aquesta àrea. En el seu cas es formà en la Metodologia Musical Activa Rítmica Jaques-Dalcroze, una metodologia per a la música i a través de la música i totalment inclusiva.

Un context de diversitat per a l'ensenyament i aprenentatge actiu de la música

CRISTINA BOTA

Mestra de música de l'Escola Llagut
Sant Pere Pescador (Alt Empordà)

¿Quants de nosaltres recordem la nostra entrada a l'escola, sols, davant una diversitat de grups que encara no coneixem i als quals haurem d'ensenyar música? No s'escapa ningú d'aquests moments de nerviosisme, sovint solitaris, perquè normalment ets l'única especialista de música de tota l'escola. Tampoc saps què s'ha fet fins llavors. Suposadament hi ha el projecte curricular de música a l'escola, però sobretot el que fas és preguntar-ho als teus nous companys de feina, que gairebé no saben què contestar. Llavors et vénen al cap tot de reflexions sobre quina ha estat la teva experiència prèvia. Amb molta sort, de petita vas poder gaudir d'una bona mestra de música pagada, en aquell temps, per l'AMPA. Et vénen al cap totes aquelles hores tedioses, avorrides i llargues de passar dels teus estudis al conservatori on aprenies, així fou en el meu cas, el més segur de la teva pràctica educativa: com no s'ha de fer per ensenyar música! Potser també la teva formació inicial a la universitat la recordes vagament, plena de continguts, amb poca base didàctica i amb unes pràctiques a l'escola de tan sols un parell o tres de mesos, a tot estirar. Per sort t'has anat pagant la carrera de Magisteri Musical, mentre donaves classes en una escola de música, on aprofitaves totes les oportunitats didàctiques amb els teus alumnes per canviar, provar, rectificar un munt d'exercicis pensats o propostes

d'activitats musicals del tot innovadores. Potser també aquell atreviment amb només 18 anys de posar-te davant una coral o més d'una i de tot tipus d'edats. Però t'agrada molt ensenyar música als infants i és tal la passió que aprofites qualsevol curs d'estiu per començar a mantenir un discret contacte amb tota mena de metodologies actives musicals: Ireneu Segarra, Orff, Willems, Dalcroze..., i t'adones que l'educació musical ja té molts anys i, fins i tot, algun segle obert a noves maneres d'ensenyar més actives, lúdiques, didàctiques, motivadores, experimentals, constructives...

I on em trobo ara?

Vaig arribar a l'escola de Sant Pere Pescador com a mestra de música el curs 2001-2002, ara farà tretze anys. Hi havia, aleshores, 125 alumnes, un 25% dels quals eren immigrants. El curs 2005-2006 vam arribar al punt màxim d'un 55% i, actualment, aquest curs 2012-2013, tenim un 50% d'alumnes immigrants i 230 alumnes en total.

No hi havia llibre de text a l'àrea de Música, mai n'hi havia hagut, fet que em facilità

moltíssim la meua tasca més reflexiva sobre quin treball dur a terme davant la diversitat sociocultural que presentaven els alumnes de la nostra escola. Hi va haver un punt d'inflexió quan en un inici de curs (2005-2006) els alumnes de P3, en una classe amb un percentatge del 80% d'immigració, ningú em feia el més mínim cas quan arribava amb la guitarra i els cantava quatre cantarelles i cançons infantils tradicionals catalanes. Això no m'havia passat mai!

Davant aquella mena de desesperació no m'ho vaig pensar dues vegades quan aquell mateix curs vaig començar a l'Institut Joan Llongueres de Barcelona els estudis de Pedagogia Rítmica Dalcroze. Sorprenentment, i a mesura que m'endinsava en el coneixement i l'aprenentatge d'aquesta metodologia musical activa, s'anaven obrint immenses possibilitats per atendre tots i cadascun dels nens i nenes de l'escola en la seva diversitat, idiosincràsia, individualitat i col·lectivitat. Una pràctica d'autèntic ensenyament musical inclusiu.

Aquell mateix curs ja treballava a la meua pròpia aula de música, la més gran de tota



l'escola, ja que fins llavors havia impartit les classes a la biblioteca. El fet, doncs, de poder disposar d'una aula de música amb les condicions adequades per practicar aquesta metodologia, les meves ganes d'experimentar i, també, el meu atreviment de portar a la pràctica el que anava aprenent va establir per sempre més una nova realitat metodològica a l'àrea de Música que fins avui no he deixat de portar a terme.

**“CAL DEIXAR TEMPS A L'ALUMNAT
 PER TAL QUE CREÏ SENSE
 PRESSIÓ, I UN ESPAI DE TEMPS
 PER EXPOSAR DAVANT ELS ALTRES
 I TAMBÉ PER OBSERVAR ALLÒ QUE
 HAN CREAT ELS COMPANYS.”**

Aquesta metodologia es centra, a grans trets, a sentir, entendre, expressar i viure la música a través del moviment. S'ajusta, per una banda, a la importància que jo dono a l'expressió corporal i/o plàstica del cos i la faceta més experimental i descoberta intel·lectual (basada en l'escolta atenta i activa) de les relacions cos/ment amb el llenguatge musical i, per una altra banda, a les necessitats específiques que presenta l'alumnat de la nostra escola.

La Rítmica Dalcroze té un lloc únic dins de l'educació musical i reconcilia cos i ment. Fa intervenir allò més primitiu i allò més evolucionat del funcionament humà. La rítmica proposa un circuit de comunicació eficaç entre aquests pols de l'ésser, és un mitjà d'establir relacions. (M. L. Bachmann, 1998:72)

Els meus alumnes són nens i nenes de poble que es mouen i encara juguen pel carrer. Cal tenir en compte que Sant Pere Pescador té un entorn eminentment rural

i de gran valor paisatgístic, ja que forma part del Parc Natural dels Aiguamolls de l'Empordà. És un poble tranquil de només 2.130 habitants que únicament en època estival veu augmentar la seva població gràcies als estiuiejants i turistes.

També cal destacar la importància que aquesta metodologia dóna a la part d'improvissació i creació, fet que afavoreix l'estímul de les capacitats de l'alumne elevant-lo d'agent actiu dirigit a agent actiu creador.

Per tal de fer més entenedora l'aplicació que faig jo d'aquesta metodologia a l'escola, presento tot seguit, *grosso modo*, allò que potencio amb més intensitat per a cada cicle. Cal aclarir, prèviament, alguns aspectes a considerar:

- A la nostra escola es treballa la Rítmica des de l'Educació Infantil, això significa que els alumnes que comencen Cicle Inicial tenen un bagatge de tres anys de treball previ a través dels múltiples exercicis, jocs, històries, contes, etc., aplicats al moviment. Per tant, coneixen l'espai, l'aula, i tenen uns hàbits força adquirits davant la classe de música.
- Quan es treballa la Rítmica s'aprofiten, a part de la música en directe improvisada o no (normalment amb piano), les audicions enregistrades, etc., com també es fa un treball rítmic a partir de les cançons apreses en el projecte de cant coral escolar. Totes dues activitats musicals, la Coral (la cançó) i la Rítmica (el moviment) es retroalimenten, es complementen i aconsegueixen així un treball molt més holístic.
- El joc com a base fonamental per a l'aprenentatge de les activitats proposades. El treball per consignes i el recurs de la “sorpresa”.
- Durant unes set sessions del segon trimestre es treballa, a CI i CM, l'escriptura musical a través de racons musicals amb diferents jocs.

Cicle inicial

- Treball de marxes (caminar, galopar, caminar ràpid, lent, el saltet).
- Cançons amb gestos o “la plàstica animada dels infants”, segons Dalcroze.
- Treball rítmic a través de les cançons apreses.
- Aprenentatge de les notes musicals (en el pentagrama gran de l’aula exposat a terra) i de petites frases mel·lòdiques.
- El control del doble lent i doble ràpid.
- Treball de plàstica corporal que potencii al màxim la desinhibició i naturalitzar aquests tipus d’exercicis pels anys següents. A aquesta edat encara no tenen aquell sentiment de vergonya i poden disfrutar-ho molt, perquè tenen ja un cos amb un control més gran que a Educació Infantil.
- Treball amb instruments de percussió i un primer contacte amb els carillons a través d’exercicis rítmics.





- Treball previ de les danses amb exercicis rítmics.

Cicle mitjà

- Treball rítmic amb nous ritmes o cèl·lules rítmiques.
- Iniciació al treball de *body percussion* (exercicis de coordinació un xic més estàtics) amb o sense objectes.
- Intensificació del treball melòdic acompanyat d'unes consignes de treball motor més exigents.
- Treball previ de les danses amb exercicis rítmics.
- Treball de plàstica corporal amb creacions individuals, per parelles i grups.
- A tercer curs: continuació del treball amb carillons.
- A quart curs: iniciació a la flauta a través del moviment.

Cicle superior

- Treball rítmic més exigent i precís amb nous ritmes o cèl·lules rítmiques.
- Continuació del treball de *body percussion* (amb i sense objectes).
- Creació de danses i coreografies a partir d'audicions musicals treballant les

frases internes i la forma musical en general i de diferents estils.

- Continuació del treball de flauta en el moviment.
- Aplicació de la metodologia AICLE/CLIL (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres) a partir del projecte *Moving to the music* (dissenyat i elaborat per la mateixa mestra de música basat en la metodologia Dalcroze).

En resum, podem dir que les habilitats que es desenvolupen són: l'agudesa auditiva, la sensibilitat nerviosa, el sentit rítmic i la facultat d'exterioritzar de manera espontània les emocions, entre d'altres.

La funció del mestre rítmic

El mestre crea a partir del reconeixement dels interessos i les potencialitats dels seus alumnes i genera espais d'aprenentatge. Aquests interessos també poden arribar a partir de la consolidació de temes que s'estan treballant a altres àrees, amb la qual cosa es potencia la interdisciplinarietat. La metodologia Dalcroze, però, li exigeix ser un agent molt actiu a l'aula, que ha de proporcionar a cada moment el joc, l'exercici, la proposta prèviament planificada, però deixant un espai d'improvisació o, diguem-ne, obert i flexible a algun canvi que pugui demanar o proposar l'alumnat.

Això proporciona novetat, pensament, implicació i motivació davant la proposta. Cal deixar temps a l'alumnat per tal que creï (tant individualment com col·lectiva) sense pressió, i un espai de temps per exposar davant els altres i també per observar allò que han creat els companys. Cal gaudir en el fer i en el rebre.

La flexibilitat de la metodologia també demana al mestre la recerca contínua de músiques que li proporcionin continguts didàctics concrets a treballar (ritmes específics, canvis de compàs, treball de contratemps, matisos, dibuix melòdic, etc.). Aquests continguts, però, han d'anar acompanyats d'una bona seqüenciació d'exercicis diversos que ajudi a desenvolupar el coneixement del llenguatge musical d'una manera progressiva i interrelacionada. Això implicarà, també, una exigència creativa constant.

Un detall curiós caracteritza el rítmic (docent professional de rítmica Dalcroze): sempre va carregat amb un equipatge musical (discs compactes, partitures, l'instrument, o fins i tot un aparell d'àudio portàtil). Aquell dia utilitzarà una sèrie de músiques per tal que els seus alumnes desenvolupin l'escolta, percudeixin o interpretin corporalment; algunes funcionaran millor que unes altres i, de mica en mica, una sèrie de mecanismes utilitzats en la seva improvisació musical pel moviment i un repertori d'obres seran la seva principal eina metodològica. (E. Arús, 2010:21)

Durant aquests anys he pogut comprovar com, a través d'aquesta metodologia, l'aprenentatge del llenguatge musical és molt més ràpid, divertit i entenedor per als alumnes. Entenen les regles de l'escriptura musical i la seva disposició matemàtica en el pentagrama, però sobretot gaudeixen en el procés d'aprenentatge d'una manera més experimental, sensorial i emotiva.

Amb tot, i a tall de conclusió, no voldria que s'entengués que només participo o

convisc amb la Rítmica, ja que segurament dins les meves activitats hi ha implícites altres metodologies musicals actives igual de vàlides. En paraules de Milagros García (García, 2005): "El coneixement de totes plegades permetrà al mestre escollir la més adequada per treballar a cada moment i elaborar la pròpia 'metodologia personal' d'acord amb el context educatiu i la pròpia experiència".

Bibliografia i webgrafia

- ARÚS, EUGÈNIA. *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2010.
- BACHMANN, MARIE-LAURE. *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide, 1998.
- BOTA, CRISTINA. "Un coro escolar para la integración", dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 426 (setembre 2012), p. 32-34.
- *Moving to the music*. Gener 2010. NILE Norwich/Departament d'Ensenyament. En línia: <http://www.xtec.cat/monografics/cirel/pla_le/nile/cristina_bota/> (consultat el 8 de juliol de 2013).
- GARCÍA, MILAGROS. "Desarrollo de las metodologías activas en educación musical", dins *Revista Digital: Investigación y Educación*, vol. 3, núm. 20, setembre 2005. En línia: <http://www.csi-f.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n20/desar_meto.pdf> (consultat el 8 de juliol de 2013).

La coral de l'Institut Torre del Palau de Terrassa forma part d'una activitat extraescolar que pretén millorar els alumnes com a persones per mitjà del cant coral. Cantar fa els alumnes més respectuosos amb els altres; a més, s'organitzen sortides que els ajuden a millorar les seves relacions.

Fent créixer la societat a través del cant coral

ALBERT SÁNCHEZ CARMONA

Antic membre de la coral de l'Institut Torre del Palau i periodista

LYDIA CAMPÀ BOROBIA

Fundadora i codirectora de la coral de l'Institut Torre del Palau. Terrassa (Vallès Occidental)

Orígens

La coral de l'Institut Torre del Palau de Terrassa va començar el 1989 com un projecte personal de la Lydia Campà, la professora de música, només dos cursos després d'haver començat l'activitat de l'institut. La seva idea era impulsar una activitat voluntària que unís alumnes de diferents edats a través del cant. El primer curs, només en van formar part vuit alumnes, dels quals sis eren noies i dos eren nois. No va ser una bona època per als nois que es van atrevir a formar part del grup, ja que a vegades els insultaven els altres alumnes perquè cantar no era cosa d'homes.

Ara bé, tot i les dificultats la coral va ser en tot moment un espai de reunió i de convivència de nois i noies de diferents edats. Dins del grup conviuen des d'alumnes de primer d'ESO fins a alumnes de segon de Batxillerat, amb l'afegit que també hi ha alguns exalumnes, ja adults, que han continuat formant part de la coral després d'haver acabat els estudis secundaris.

Es tracta d'una activitat extraescolar en la qual s'inscriuen els alumnes de l'institut de manera voluntària, només a canvi del seu compromís amb el grup i amb les normes. No cal saber cantar per formar part del grup, ni tampoc tenir coneixements musicals.

Mai s'han filtrat els membres de la coral per la seva vàlua o coneixements musicals. Amb els anys, el projecte va anar creixent i el nombre de cantaires ha arribat a ser tan elevat que durant alguns cursos arribaven a ser el 26% dels estudiants de l'institut (durant alguns cursos formaven part del grup més de 110 alumnes).

la coral, el grup ha estat pensat sempre més com a grup humà que com a activitat purament musical. Per això, els seus directors sempre intenten que l'estudiant millori com a persona. Es busca que els diferents alumnes aprenguin a respectar els altres, siguin com siguin. Es tracta d'un grup en què es barregen persones de dife-



Ara mateix, un cop la fundadora ja està jubilada de la seva tasca docent, la coral la dirigeix en Jordi Cunillera, actual professor de música de l'institut. El nou director és una persona que coneix el projecte i la forma de funcionar del grup, ja que va formar-ne part en els seus anys d'estudi a l'institut. Ara bé, no dirigeix el grup humà tot sol, sinó que la Lydia Campà l'ajuda i l'acompanya sempre que cal.

Objectius

Més enllà de voler transmetre un coneixement vocal i musical als membres de

rents edats, sexes i nivells de coneixement musical, però tots han de complementar-se per tal que el resultat sigui satisfactori. Cada cantaire ha d'aprendre a portar la seva veu i el seu ritme, mentre escolta els altres membres del grup, cadascú mantenint la seva veu corresponent.

Tots els mecanismes que es posen en marxa mentre la coral es complementa per cantar una mateixa cançó, serveixen també als alumnes per ser més flexibles amb els altres. Es busca millorar el respecte pels altres, que fan el que poden i tan bé com saben, i que els adolescents aprenguin a ser flexibles i adequar-se a les necessitats

del grup. En aquest sentit, la coral sempre intenta no participar en concursos de cant, sinó que actua normalment en trobades i aplecs amb altres grups. D'aquesta manera els alumnes veuen com hi ha molts estils diferents, i de diferent nivell musical, i aprenen a gaudir de la diversitat i no a competir.

Un altre dels objectius principals de l'activitat és millorar les relacions socials entre els estudiants del centre. Es tracta d'una oportunitat única perquè estudiants d'edats molt diferents comparteixin espai i experiències, que d'una altra manera seria pràcticament impossible que compartissin. En aquest sentit, la convivència entre membres del grup sempre ha estat un dels puntals de la coral, i cada any s'organitza un viatge que els ajuda a estrényer els llaços entre ells. A més a més, la direcció sempre ha tingut en ment que els cantaires no només han de saber relacionar-se amb altres persones, sinó que han d'ajudar els altres i desenvolupar una vocació de servei.

Per altra banda, l'activitat del cant coral també reporta beneficis individuals als cantaires. Generalment, la realització de l'activitat fa augmentar l'autoestima dels estudiants, els quals descobreixen que poden cantar millor del que pensaven, i comporta tota una sèrie de beneficis físics com la tranquil·litat i la relaxació que senten després de cantar plegats.

Assoliment d'objectius

L'activitat de la coral, com moltes altres extraescolars, es desenvolupa principalment durant el temps de l'esbarjo i en hores després de classe. És per això que normalment cada bloc de veus (soprans, contralts i un que agrupa tots els homes) assaja un dia diferent de la setmana a l'hora del pati, a més d'altres assajos amb els cantaires que fan els solos o els que toquen els instruments. Els alumnes nous han de

fer dos assajos de més a la setmana per tal d'aprendre el repertori, l'un a les vuit del matí (un dia que no tenen classe) i l'altre dimecres o divendres al migdia durant mitja hora. A més, cada divendres a les tres de la tarda hi ha assaig general on s'ajunten tots els membres del grup per posar en pràctica tot allò que s'ha anat treballant per separat durant la setmana.

És evident que només amb aquests assajos, i algun concert, la coral no podria tenir uns objectius de millora personal dels alumnes tan alts com els té. Per incrementar el sentit social dels cantaires són fonamentals les sortides que fa el grup, i les dinàmiques i formes de funcionament que s'apliquen en el seu transcurs.

Cada curs, els membres de la coral fan un viatge de convivències, durant cinc dies, normalment. Es tracta del moment àlgid de tot el curs acadèmic, ja que els cantaires passen d'haver estat assajant i treballant tota la vessant musical de l'activitat a poder anar un pas més enllà i començar a relacionar-se entre ells, grans i petits, nois i noies. De fet, l'objectiu primordial d'aquestes sortides no són les visites culturals o lúdiques (tot i que se les considera un complement important), sinó incrementar els vincles entre els membres de la coral.

Com que l'estada normal d'un estudiant al grup de la coral és de sis anys, ja s'ha establert una rotació de les diferents destinacions perquè els cantaires puguin veure tants llocs com sigui possible, tant a dins com a fora de les nostres fronteres. D'aquesta manera, si un nen fa el seu primer viatge a Menorca, després visitarà Ginebra, Madrid, Florència, Granada i Montpeller. A més, sempre es busca que els viatges siguin el més econòmics possible perquè cap membre del grup s'hagi de perdre l'experiència per falta de diners. Això fa que normalment els allotjaments siguin albergs o cases de colònies on, si es permet,



els cantaires cuinen o, com a mínim, es preparen un àpat a base d'entrepans.

Interacció als viatges

Abans de planificar un viatge com aquests s'han de tenir en compte tres aspectes: en primer lloc, la diversitat d'edats dels adolescents que formen part del grup; en segon lloc, la quantitat d'estudiants que viatgen (alguns cursos han estat més de 80 cantaires); i en tercer lloc, els objectius amb què es planteja el viatge.

Com que la idea és estrènyer els vincles entre els membres de la coral i ensenyar-los a conviure i ajudar-se els uns als altres, això centra l'organització i la planificació de la sortida. Abans d'iniciar el viatge, els estudiants es reparteixen a l'atzar en diferents grups que anomenen "famílies". A cada grup hi ha, normalment, dos o tres estudiants de Batxillerat, i vuit o nou cantaires de les diferents edats de l'ESO. D'aquesta manera, cada família reflecteix, a petita escala, l'estructura d'edats de la coral.

L'agrupació en famílies dins dels viatges té diferents objectius. Per una banda, ajuda molt a l'organització de tasques que cal fer durant la sortida, com poden ser fer el dinar o parar taula. Per l'altra, la interacció entre els membres de diferents edats de la família s'incrementa en gran mesura (ja que normalment els alumnes només es coneixen entre els del mateix curs). En aquest sentit, s'estableix un petit vincle de responsabilitat dels alumnes de Batxillerat respecte dels que cursen l'ESO, que apropa molt els nois i noies de les diferents edats. Els grans han de fer-se càrrec dels petits per tal que tot funcioni correctament, i aquest és un dels mecanismes que més apropa els diferents membres de la coral.

Dinàmiques de grup

Durant el viatge sempre hi ha una activitat de reflexió programada, i es realitza dins dels grups anomenats famílies. Es tracta de dinàmiques de grup que ajuden els adolescents a créixer com a persones, establint vincles de complicitat amb els altres membres de la família i reflexionant

sobre els principis ètics que haurien de guiar la societat.

La reflexió que van fer els alumnes en la sortida del curs passat consistia a adonar-se que no existeixen les veritats absolutes sobre qualsevol cosa, i que cal aprendre a escoltar els altres punts de vista per poder construir la idea més propera a la realitat. Per fer-ho, una de les tardes que es van quedar a l'alberg, uns quants alumnes van fer un teatret en què tots discutien sobre un mateix element (el qual era un elefant), però prenent com a realitat només una de les percepcions (cadascú en tocava una de les parts i defensava que l'animal era, tot ell, com la zona que estava tocant).

“L’OBJECTIU PRIMORDIAL DE LES SORTIDES NO SÓN LES VISITES CULTURALS O LÚDIQUES SINÓ INCREMENTAR ELS VINCLES ENTRE ELS MEMBRES DE LA CORAL.”

Posteriorment, els alumnes es van repartir per famílies i van iniciar una reflexió, d'uns quinze minuts, sobre qui tenia raó o com ho podien fer per arribar a saber la veritat. Aquesta reflexió la van guiar els alumnes de Batxillerat (que dins de les famílies són coneguts com a “pares” i “mares”), que ja ho havien preparat anteriorment amb els directors. Cada família, després de reflexionar, va arribar a idees similars sobre la conveniència d'escoltar els diferents punts de vista abans de treure un judici en ferm sobre qualsevol qüestió.

Altres anys, s'han fet reflexions de caire més personal, amb les quals s'intenta potenciar els punts forts de cada alumne i aprendre que els punts febles no han de ser un entrebanc, o de caire més ètic, com reflexionar

sobre quina és la diferència entre la gent famosa i la gent important.

Experiència

El curs 2012-2013, l'institut Torre del Palau de Terrassa ha celebrat el seu 25è aniversari. Per celebrar-ho, entre d'altres activitats s'ha presentat un llibre d'entrevistes intitulat *25 anys, 25 punts de vista* (que es pot consultar a <http://ves.cat/hlii>), en què diferents persones que han format o encara formen part de l'institut expliquen les seves vivències i impressions sobre el centre.

No és cap exageració dir que pràcticament totes aquestes persones apuntaven que el tresor més preuat del centre són les relacions humanes entre alumnes, entre professors, i entre alumnes i professors. A més a més, molts afirmaven que l'existència de la coral dins de l'institut generava unes dinàmiques i un teixit de relacions entre els alumnes que feien que el centre desenvolupés la seva activitat envoltat d'un ambient molt bo.

És probable que la tranquil·litat i la bona relació que es respira al centre no es degui només a l'existència d'un grup humà tan potent com la coral de l'institut, però el que sí que sembla estar més que demostrat és que la coral contribueix en gran part al fet que el centre tingui aquest ADN. I una de les satisfaccions més grans que tenen els directors del grup és que les persones que han crescut i han après a viure en societat durant els seus anys d'institut acostumen a continuar fent-ho un cop han acabat la Secundària.

En línia podeu mirar el documental *En clau coral*, enregistrat aquest any sobre l'experiència de la coral: <http://ves.cat/hloF>.



Al març de 2011, l'Escola de Música de l'Orfeó Lleidatà va demanar al grup REMIS1-St. Cugat, a través de Teresa Malagarriga, el disseny d'un projecte d'innovació pedagògica per a la seva escola de música. A partir d'aquí, s'inicia un procés d'implementació consistent en la formació del professorat i en l'aplicació de la nova metodologia a les seves aules. Aquí n'exposarem una mostra.

El projecte REMIS en una aula de música moderna de l'Escola de Música de l'Orfeó Lleidatà

TERESA MALAGARRIGA ROVIRA

Professora emèrita del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB

NÚRIA VILÀ MIGUEL

Professora emèrita del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, i de les Ciències Socials de la UAB

L'assignatura de Música Moderna

Víctor Ayuso és professor de l'EM de l'Orfeó Lleidatà en l'especialitat de guitarra elèctrica. Coordina l'àrea de Música Moderna i imparteix classes d'instrument, llenguatge i agrupació (combo modern). Docent a diverses escoles de música, havia treballat bàsicament a partir de les programacions que cada centre li facilitava. Després de les sessions de formació amb la professora Malagarriga, Ayuso va veure la possibilitat d'aplicar aquest model als seus alumnes de nivell mitjà, amb els canvis i les adaptacions que tot això implicava.

L'aplicació d'aquesta nova metodologia a l'aula de llenguatge va representar un canvi substancial perquè va passar d'un ensenyament compartimentat en lectura, dictats, harmonia, teoria, etc., a treballar a partir de l'audició d'una obra i l'anàlisi posterior, i concloure amb una composició feta pels alumnes a partir dels elements descoberts en aquesta anàlisi, una metodologia que recorda la que s'aplica en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb procediments interactius.

El procés d'aplicació

La tria

El primer pas va ser informar els alumnes: treballarien sense llibres i, a partir de l'au-

dició i l'anàlisi d'una cançó, ells en farien una de nova i l'enregistrarien. El procés comença amb la tria d'una peça per part del professor que servirà de referència, la seva presentació al grup i la justificació de la tria; en aquest cas fou *Johnny B. Goode* de Chuck Berry, un clàssic dins del món de la música rock. La raó de la tria, però, no és només contextual, sinó que, a criteri del docent, els elements musicals que la configuren tenen interès de cara al treball que vol fer, encara que inicialment no ho expliciti formalment als alumnes.

L'audició i l'anàlisi

L'activitat comença amb l'observació de la partitura mentre en fan l'audició. A partir d'aquí es desencadena una activitat inusual entre audició, conversa i anàlisi que omple no només l'espai de la classe, sinó que continua fora de l'aula, sobretot a través dels respectius *facebook*s, on els alumnes comparteixen informació i van perfilant els possibles aspectes a tractar en la seva producció.

A mesura que avança el procés i gràcies a les anàlisis de la peça, emergeixen temes i continguts musicals diversos que els alumnes incorporen als seus coneixements:

- Estructura general de la peça: intro-guitarra, *verse*, *chorus*, solo-guitarra-*break*, *chorus*.
- Anotacions indicatives: NC: *No chords*, o el *bending*.
- Tonalitat i compàs.
- Estructura harmònica i acords concrets.
- Base rítmica de la guitarra, el baix i la bateria.
- Part melòdica, considerada des de les vessants rítmica, melòdica, harmònica i estructural.
- Estil i aspectes que s'hi relacionen des del moment de la creació, intèrprets, compositor, importància de l'obra en la història de la música rock...

Cada un d'aquests aspectes requereix treballar amb estratègies diversificades per assegurar-ne el coneixement:

- Fer lectura i interpretar algunes parts amb els instruments.
- Assajar la interpretació i crear formes d'interpretar *breaks*.
- Practicar amb els instruments recursos expressius com pot ser, per exemple, el *bending* amb la guitarra.



- Comprendre i llegir la grafia de la bateria i crear i escriure nous ritmes.
- Interpretar la base rítmica de la guitarra i el baix amb els consegüents canvis de to.
- Refrescar aspectes teòrics que els alumnes semblava que coneixien prou bé, com la tonalitat i els modes.
- Captar, comprendre i valorar la força expressiva dels diàlegs entre frases suspensives i conclusives creades dins d'un àmbit de quinta, com també el recurs dels silencis en la melodia del *chorus*.

La implicació dels alumnes va arribar al màxim quan van iniciar el procés de composició de la seva cançó.

La composició

El procés de composició és un vaivé constant entre les eines descobertes a la cançó de referència i les aportacions dels alumnes, i es desenvolupa en un ambient entre lúdic i distès, atent i expectant, amb una participació activa de tots els membres del grup.

El primer que fan és triar la tonalitat, re major, i a continuació els guitarristes creen seqüències d'acords. Quan arriben a un consens, concreten l'estructura general de la cançó:

- Intro-guitarra.
- *Verse*.
- *Chorus*.
- Solo-guitarra-*break*.
- *Chorus*.

Sobre la seqüència harmònica consensuada, assagen melodies diverses, fins que un dels alumnes troba un ritme que serà bàsic per a la concreció de la melodia. Tot el que va sorgint, queda escrit a la partitura:

I arriba el moment de posar-hi lletra. Sorgeixen diversos temes: democràcia, independència, racisme, amor..., fins que es va configurant la idea d'un relat sobre els sentiments d'una persona que està confosa respecte a la seva relació amb una altra. Fan propostes individuals elaborades fora de classe, comentades al Facebook o triades conjuntament a l'aula fins que arriben al consens.

L'enregistrament

El procés d'enregistrament els permet endinsar-se en les peculiaritats d'un estudi de gravació. Una de les primeres descobertes és la possibilitat multipista, que permet un enregistrament individualitzat: primer guitarra, després baix amb piano, després bateria..., i una altra, els instruments virtuals, que estalvien, per exemple, tenir una bateria a l'aula.

Finalment s'enregistra la veu. Un per un, tots els alumnes passen per l'estudi, canten i després s'escolten. El professor explica la manera de millorar l'afinació i comenta qualsevol aspecte que calgui aclarir.

S'aprofita també per introduir qüestions tècniques: l'efecte damunt del micro del vent que expulsem quan cantem, la distància adequada per a cada instrument, la funció de la claca per sincronitzar pistes, la selecció dels millors fragments enregistrats, els retocs...

L'enregistrament significa el final del projecte. Han viscut un enfocament diferent de l'ensenyament-aprenentatge de la música que els deixarà grans records, sobretot el de la cançó de Chuck Berry, *Johnny B. Goode*, i el de la composició mateixa amb tot el que ha representat el procés viscut de forma tan compartida.

El punt de vista del professor i el dels alumnes

Tots els participants valoren molt positivament l'experiència i coincideixen a dir que difícilment hi ha marxa enrere en aquest procés.

El professor

Actualment el professor aplica aquesta metodologia a tots els seus grups, i amb el projecte experimentat més d'un cop, el professor s'adona que algunes de les seves reticències inicials han desaparegut. Els continguts, per exemple, emergeixen quan el grup es posa en marxa i té necessitat de treballar amb pràcticament tots els components musicals. És una manera de treballar molt més rica, que genera un sentit musical més ampli perquè parteix de la globalitat, tant de l'obra que escolten com de la que volen compondre. I per això necessiten "tota la música" per anar-ne estirant el que els cal en cada moment.

Remarca també l'interès del procés d'anàlisi del tema de referència: en fan la lectura, en veuen els elements constitutius, hi apliquen el vocabulari, n'analitzen les estructures, després s'hi acosten fins que arriben als graus, n'analitzen l'harmonia, van fins a la melodia, n'analitzen cada compàs, en veuen les entrades i sortides, s'adonen de com arrenca el tema a partir d'un acord, o de com la bateria ara fa corxeres... I sobretot construeixen un bagatge que després podran incorporar a la futura composició; tenen unes necessitats que

han de resoldre i és a partir d'aquestes necessitats que fan els aprenentatges.

Encara que les partitures de música moderna presentin acompanyaments xifrats, durant el procés de producció apareixen els instruments, la qual cosa permet teoritzar, desglossar instrument per instrument, analitzar-ne el so, veure si es pot escriure... És el moment de fabricar els sistemes i de fer l'arranjament. Aquest procediment implica automàticament exercitar el dictat.

"EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ÉS UN VAIVÉ CONSTANT ENTRE LES EINES DESCOBERTES A LA CANÇÓ DE REFERÈNCIA I LES APORTACIONS DELS ALUMNES."

D'aquesta manera, els buits inicials i individuals es van omplint en funció de les necessitats que els empeny a buscar els recursos, de vegades entre ells mateixos, de vegades amb l'ajut del professor, que posa com a exemple el cas d'un alumne que no recordava les armadures, un coneixement bàsic per poder dur a terme la composició; per això es va aturar el procés per fer-hi una repassada general que n'assegurés uns coneixements compartits.

Els alumnes assumeixen més responsabilitat i, de fet, sense la seva participació no es podria fer la classe; tenen consciència que el projecte depèn de tots els membres del grup.

Tot i que les dinàmiques que s'estableixen són diferents i en determinats grups la participació costa més d'aconseguir, constata que la tornada enrere és impossible, fins i tot amb algun grup que inicialment s'ha mostrat més refractari a treballar amb aquesta metodologia.

Els alumnes

Una entrevista amb els alumnes participants, que han viscut el canvi de metodologia respecte a cursos anteriors, ens proporciona informació rellevant. Els demanàvem primer que diguessin quins canvis havien notat. Algunes respostes:

"ELS ALUMNES ASSUMEIXEN MÉS RESPONSABILITAT I, DE FET, SENSE LA SEVA PARTICIPACIÓ NO ES PODRIA FER LA CLASSE."

A nivell general:

- Ara entenem per a què serveix cada element que descobrim (acords, ritmes melodies...).
- El que aprenem queda integrat en el que escoltem o componem.
- Tot el que veiem de música ens és útil per descobrir-la i fer-ne.
- La classe reclama molta atenció perquè ens passem tota l'estona analitzant.

- Tenim ganes de fer-ho.
- Estem entenent com són els diferents estils i què els fa diferents.

Pel que fa als elements musicals:

- Tota l'estona estem amb música i ritmes, melodies, acords..., van sortint i els hem d'analitzar i conèixer, altrament no podem tirar endavant.
- Fem dictats, però escrivim el que nosaltres toquem. Per exemple, ens posem a tocar la bateria i quan repetim els ritmes i els escrivim, és un dictat, però ara ens agrada escriure'ls i sabem que els hem inventat.

Pel que fa a l'actitud:

- És una manera d'aprendre que ens fa prendre decisions.
- Estem aprenent a funcionar sols. El Víctor ens està ensenyant a no encallar-nos. A descobrir les obres.
- Quan vam fer la primera, estàvem perduts. Ara sabem com anar continuant i quan comencem ja parlem de tonalitat,



estructura, melodia, ritmes, harmonia, estil... i tot això ho hem de combinar a la nostra cançó.

- Ens demanem, per exemple, per què la bateria en un lloc concret varia el ritme, ens diem: per què fa això i allò altre?
- Perdem la vergonya. (*Parla una noia que explica que abans no cantava i ara ho fa perquè cal fer-ho.*)
- Aquesta manera de fer ens obliga a relacionar-nos, a escoltar-nos. Has de negociar perquè de vegades ho faries diferent del grup. Hem après a compartir.
- Aprenem perquè cadascú fa la seva aportació. Hem de valorar.

Altres preguntes van ser:

Què us sembla que pretén el professor amb aquest canvi de mètode?

- Vol que nosaltres siguem capaços d'aprendre sense ell.
- Que puguem aplicar el que sabem sense la seva ajuda.
- Ens vol ensenyar com conduir-ho.

I fora de la classe?

- Escoltem diferent. Abans ho sentíem tot junt, ara separem i ens adonem de moltes coses.
- No escoltem gens de música clàssica, la sentim diferent. No sabem què passaria si ara a la classe apliquéssim tot això a obres de Mahler o Beethoven.

Penseu que seria possible aprendre així des del començament?

- No, per fer això has de saber coses. (*Nosaltres posem l'exemple de com estem aplicant això amb els infants i expliquem que sí que és possible aprendre des de l'aplicació. Es fa el silenci, és com si es quedessin pensant-ho.*)

Tots els alumnes són de Secundària i no creuen que aquesta manera d'aprendre sigui

factible a l'institut. Expliquen com simplement els treballs en grups ja signifiquen una dificultat a l'hora de dur-los a terme i que, en general, els processos d'aprenentatge són estrictament individuals.

Actualment el projecte segueix endavant i d'altres grups han adoptat les formes de programació que REMIS exposa en el llibre *Tot ho podem expressar amb música*. La percepció, l'expressió, l'anàlisi i la valoració constitueixen els objectius generals que engloben els específics, però el repte més important és que la música esdevingui significativa, que els alumnes facin ús de coneixements i habilitats de forma integrada i que allò que aprenen, comprenen, experimenten i viuen sigui una eina útil per a la seva formació.

Referències bibliogràfiques

MALAGARRIGA, T.; MARTÍNEZ, M. (col·laboració Laia Viladot) (2006). *Els músics més petits, 5 anys*. Llibre del mestre, llibre del nen i CD. Barcelona: Dinsic.

– (2010). *Tot ho podem expressar amb música*. Barcelona: Dinsic.

Agraïments

Agraïm a l'Escola de Música de l'Orfeó Lleidatà i al professor Víctor Ayuso la seva ajuda i col·laboració, sense les quals aquest article no hauria estat possible.

Alumnes que van participar en el projecte: Núria Masip, Joel Minguet, Biel Badia, Júlia Novau, Maria París, Laia Pascual, Sara Roman, Mariona Rebull, Isarn Pardes, Albert Gonzàlez, Otger Pardes, Berta Giribet.



Disposar de la via d'Arts Escèniques, Música i Dansa al Batxillerat és un repte per a l'Institut XXV Olimpíada per la seva novetat. No hi ha materials per a les matèries de modalitat a impartir, ni hi ha experiències prèvies.

Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa a l'Institut XXV Olimpíada

JOSEP ANTON RODRÍGUEZ COLLADO

Departament de Música, Arts Escèniques i Dansa
Institut Públic XXV Olimpíada
Barcelona

El Batxillerat d'Arts en la via d'Arts Escèniques, Música i Dansa és una novetat total, una estrena universal al nostre país, com ho fou la incorporació de la música a l'Ensenyament Secundari Obligatori amb la LOGSE, i ara, que ja s'han fet cinc cursos des de la seva implantació, podem dir que ha estat una incorporació molt positiva a l'ensenyament postobligatori.

Es tracta d'un Batxillerat, per tant, d'un gruix de matèries troncal que coincideixen amb totes les vies d'aquests estudis postobligatoris, és a dir Llengua Catalana, Llengua Castellana i Llengües Estrangeres, Ciències per al Món Contemporani, Educació Física, Filosofia i Ciutadania, Història, Història de la Filosofia i Treball de Recerca.

La novetat d'aquesta via del Batxillerat rau en les matèries de modalitat, que són: Anàlisi Musical, Anatomia Aplicada, Arts Escèniques, Cultura Audiovisual, Història de la Música i de la Dansa, Llenguatge i Pràctica Musical, Literatura Catalana, Literatura Castellana i Literatura Universal. D'aquestes matèries, les més pròpies són l'Anàlisi, l'Anatomia, les Arts Escèniques, el Llenguatge i la Història de la Música i de la Dansa.

Els objectius generals del Batxillerat són els que marquen la normativa, és a dir

La pretensió del Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa

Situada aquesta via del Batxillerat, presentem quina ha estat l'aposta que s'està realitzant a l'institut XXV Olimpíada.

Es va demanar l'autorització corresponent per a la implantació d'aquesta via del Batxillerat el primer curs que es va posar en marxa i des del primer moment es va planificar perquè l'alumnat pogués cursar les matèries de modalitat, sempre des d'una visió clara que es tracta d'un Batxillerat i no pas d'uns estudis específics d'arts escèniques, ni de música ni de dansa.

El Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa ha de ser un tast per a l'alumnat, com ho són les altres vies de Batxillerat, que permeti una orientació cap a la professionalització posterior en aquests camps, o que permeti una reflexió, a l'alumnat, sobre la conveniència de dedicar-se a l'art escènic, musical o del moviment.

Aquesta matisació ha comportat i comporta un treball constant amb l'alumnat que, fàcilment, confon el Batxillerat amb uns estudis específics en el camp escènic o musical o de la dansa.

Tot i ser un Batxillerat, a l'Institut XXV Olimpíada hem volgut que no es quedés en uns estudis teòrics de les arts escèniques, la música i la dansa, i és per això que a més d'abordar la teoria de la posada en escena, de l'anàlisi musical i del llenguatge musical, del moviment i de la història des d'una visió musical i de la dansa, des del primer curs d'aplicació la teoria té una part pràctica, i per a això es fan, al llarg del curs, unes posades en escena, tant teatrals i musicals com de moviment de petit format, sigui a classe davant de públic, sigui en les "Tardes d'art amb alumnes del XXV Olimpíada" que es convoquen trimestralment, obertes a tothom i fora d'horari escolar. I, a més, a final de

contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats que els permetin assolir les competències generals del Batxillerat referents a uns coneixements, estratègies i valors que es poden considerar de formació bàsica d'acord amb l'edat de l'alumnat de Batxillerat, i unes competències específiques relacionades amb l'art pel que fa a conceptes específics, llenguatge, habilitats i criteris que permeten una aproximació al món de les arts, en concret de les arts escèniques, la música i la dansa.

Els objectius programats per al Batxillerat es poden trobar en el currículum del Batxillerat, publicat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i que és a l'abast de tothom.

Pel que fa a les matèries de modalitat, els objectius que es pretenen assolir són els que permeten conèixer el món de les arts escèniques, la música i la dansa per a posteriors formacions en aquests camps artístics.



curs de 2n de Batxillerat, és a dir a finals d'abril o principis de maig, s'interpreta en un teatre públic un musical, amb tots els ingredients que requereix l'actuació en directe –text, gest, maquillatge, música en viu, ball, escenografia, distribució de localitats, màrqueting, etc.–, és a dir, es fa una aplicació de la teoria a la pràctica i, com hem dit, un tast de tots els oficis que es poden derivar del món de les arts escèniques, musical i de la dansa perquè serveixi d'orientació en la tria que farà l'alumnat un cop hagi acabat el Batxillerat.

La part teòrica comporta la lectura d'un nombre no petit d'obres de teatre i s'ha de complementar amb la crítica i el comentari d'obres de la programació cultural –bàsicament de Barcelona– de teatre, concerts i ballets.

Les classes estan programades amb un contingut teòric i una part pràctica, és a dir que, a més de saber explicar què és una posada en escena, l'alumnat ha de realitzar-les; que a més de saber què és un acord, ha de saber tocar un acord amb un instrument polifònic; que, a més de saber

com s'ha d'emetre la veu, l'ha d'utilitzar per cantar, recitar el text corresponent; que, a més de saber la història del moviment, ha de participar en les coreografies que es preparin o bé ha de ballar com a solista i, també, dissenyar-ne.

El Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa està emmarcat en el que és un Batxillerat, però, com es pot deduir d'aquestes línies, requereix, per part dels qui el realitzen –professorat i alumnat– una dedicació addicional ja que, per tastar el món de la interpretació, es requereix molta dedicació de temps personal per a la preparació adequada.

A més l'alumnat té el gran repte de l'actuació davant el públic, la interpretació actuada, que és possible gràcies al treball individual i grupal, amb l'exercici de totes les professions que es deriven de la posada en escena. A més, un cop realitzada, cada alumne ha de presentar com a treball una memòria de l'actuació, la qual serà un ítem més per a l'avaluació.

No hi ha materials, simplement unes directrius donades pel Departament d'Ensenyament en el currículum. El professorat de l'Institut XXV Olimpíada que imparteix les matèries de modalitat d'aquesta via va creant curs rere curs els materials teòrics i els exercicis pràctics per poder respondre a la programació de cadascuna de les matèries.

Aquest Batxillerat és un repte i alhora un esperonament per a qui el realitza. Requereix una creativitat constant, fins i tot en les matèries que semblen més estructurades o consolidades, com pot ser l'Anàlisi Musical, perquè les promocions d'alumnes arriben amb una formació diferent i de procedències molt diverses i, no obstant això, cal que assoleixin els objectius marcats per a les matèries, si més no amb una certa uniformitat per poder superar les proves d'accés a la universitat.



La via d'Arts escèniques, Música i Dansa al XXV Olimpíada

La concreció d'aquesta via de Batxillerat té moltes possibilitats. Nosaltres, a l'Institut XXV Olimpíada, hem optat per una organització que permeti una aproximació real al món artístic escènic, musical i de la dansa, i aquesta opció es duu a terme en les matèries de modalitat, de manera que el conjunt d'aquestes matèries permeti conèixer teòricament i pràctica el món artístic que ens ocupa i les professions que s'hi relacionen.

Les matèries impartides són les que es marquen en el currículum i les hem dissenyat com un bloc que ajuda a entendre, aprendre i experimentar les arts escèniques, la música i la dansa.

Vegem el plantejament d'aquestes assignatures.

- Anàlisi Musical I i II. Es tracta d'una matèria específicament musical i és la més teòrica. En els dos cursos de Batxillerat s'hi cursen quatre hores d'Anàlisi per tal d'assentar els coneixements relacionats amb els elements constitutius de tota obra musical: melodia, ritme, harmonia, timbre, i instruments, textura, gènere i forma. Es fa a partir de l'audició de tot tipus de música i amb treball de reflexió i anàlisi de les obres escoltades tant a classe com en concerts reals. Aquesta matèria és present a les proves d'accés a la universitat.
- Llenguatge i Pràctica Musical i Arts escèniques. Dues assignatures que tenen una part teòrica i una part d'aplicació. Aquesta matèria s'organitza, en un mateix horari, conjuntament, de manera que LPM, que forma part del currículum de 1r de Batxillerat, es realitza alhora amb AE de 2n. L'alumnat de 1r i 2n (uns 70 alumnes) és distribuït en tres grups amb tres professors i, de manera cíclica, van passant pels tres

grups on s'imparteix, en una primera part del curs, la teoria de la posada en escena teatral, de la interpretació vocal i instrumental com a solista o en grup i la referent a l'escenografia. La segona part d'aquestes matèries és la preparació d'un musical que es representa a final de curs en un teatre públic amb tots els elements en directe. Els docents que imparteixen aquesta matèria són dos professors de música, un dels quals és especialista en teatre i música, i l'altre, especialista en música, i un tercer professor de Visual i Plàstica que imparteix i realitza, amb l'alumnat, l'escenografia.

"DES DEL PRIMER CURS D'APLICACIÓ S'HA VOLGUT QUE LA TEORIA TINGUÉS UNA PART PRÀCTICA."

- Anatomia Aplicada. Una matèria que s'imparteix a 1r de Batxillerat i que es divideix en dos blocs amb dos professors especialistes. Els alumnes han de realitzar els dos blocs; el primer és el que se centra en l'anatomia del cos humà i és impartit per un docent d'Educació Física, i el segon bloc estudia i posa en pràctica el cos humà per a la posada en escena i és impartit pel professor de Música especialista en teatre.
- Història de la Música i de la Dansa. Una aproximació a la història de la nostra cultura occidental des de la música i la dansa. Aquesta matèria s'imparteix a 2n de Batxillerat i complementa la d'Anàlisi, de manera que la situació històrica de les obres que s'escolten i analitzen a AM ha estat inscrita en el seu context en HMD. La matèria, de quatre hores setmanals, està pensada per arribar a la història des de l'audiovisió de pel·lícules i documents audiovisuals que permeten capir cadascuna de les èpoques. La redacció de treballs sobre cada època permet una reflexió sobre la

història que, a més, s'ha de demostrar en els exàmens trimestrals.

- **Cultura Audiovisual.** És una matèria que es realitza des del departament didàctic de Visual i Plàstica i que permet descobrir i utilitzar el llenguatge audiovisual del nostre món. És una matèria que poden elegir també alumnes d'altres vies de Batxillerat.
- **Literatures Catalana, Castellana i Universal.** Són tres matèries que l'alumnat pot elegir i que permeten tenir les eines per treballar en el nostre imaginari col·lectiu. Aquestes matèries són impartides pel professorat de Català i de Castellà i formen part de les matèries que poden triar alumnes d'altres vies de Batxillerat.

cles programats a Barcelona i Catalunya a què ha assistit l'alumne o l'alumna i també amb els exàmens trimestrals, tots teòrics i pràctics, així com la posada en escena de final de curs amb la representació d'un musical en un teatre públic.

Amb l'objectiu de poder respondre a les expectatives i les capacitats de l'alumnat, i sempre mantenint que tot l'alumnat ha d'adquirir els coneixements i ha d'experimentar tant les arts escèniques com la música i la dansa, a finals de juny, un cop realitzada la preinscripció a l'Institut, aquells alumnes que seran matriculats han de realitzar unes proves teòriques i pràctiques d'arts escèniques, de música i de dansa. Aquestes proves es fan durant



Les matèries específiques de música LPM, AE, AA, AM I i II i HMD no disposen d'un llibre de suport i tot el material l'elabora el professorat de l'Institut. Està a disposició de l'alumnat al web del centre en l'apartat de matèries web.

Les matèries s'avaluen a partir de treballs escrits, exposicions orals, posades en escena, audicions, comentaris sobre especta-

tres dies i permeten fer una avaluació zero, el resultat de la qual es comunica a cada alumne i a cada alumna; aquesta avaluació permet l'orientació a cada possible alumne de Batxillerat en la nostra via i també permet detectar les mancances i comunicar-les a l'alumnat perquè durant l'estiu intenti resoldre-les o, fins i tot, perquè optin per una altra via de Batxillerat.

La continuïtat del Batxillerat en la via d'Arts Escèniques, Música i Dansa

Davant el primer projecte de la Llei d'educació que va proposar el Ministeri es van produir reaccions immediates, entre elles les que van sortir de l'Institut XXV Olimpíada. La Llei pretenia suprimir aquesta via i, encara ara, no se sap com quedarà el redactat final, tot i que apunta que restarà oberta la porta a la impartició d'aquest Batxillerat d'acord amb les comunitats autònomes.

Si volem obrir camins amb una bona orientació professional a l'alumnat és necessària la via de les Arts Escèniques, Música i Dansa, oimés en el moment actual en què proliferen els màsters universitaris. L'alumnat ha de poder tastar les futures professions passant per un Batxillerat en la modalitat que li resulti més afí, o bé per una formació professional, i per això cal que ja en l'ESO es programin els possibles camins amb les assignatures corresponents i, en els estudis postobligatoris, es presentin totes les opcions de manera més aprofundida.

La música i la dansa han estat molt oblidades pel sistema educatiu de l'Estat, i encara més el teatre. En aquests moments en què s'ha posat una petita dosi de seny i s'han reglamentat les arts escèniques, la música i la dansa en el sistema educatiu, no es pot fer un pas enrere, ans al contrari, s'ha d'anar generant pedagogia per tal que, en el nivell que correspongui, l'alumnat tingui la possibilitat de provar el seu futur i, d'aquesta manera aconseguir que no es perdin talents en cap dels camps que requereix la societat: humanístic, científic, tecnològic, i també artístic, per anar construint la societat del futur on cadascú porti el millor que té. Una societat educada on cada ciutadà contribueixi a fer-la rica culturalment, i l'enriquiment cultural passa, necessàriament, per una educació obligatòria i postobligatòria que

inclogui la diversitat de professions que conformen una societat democràtica, responsable, respectuosa i amb Cultura (amb majúscules).

A l'Institut XXV Olimpíada hem abordat aquesta via del Batxillerat amb il·lusió i, també cal dir-ho, amb un esforç afegit al que seria la tasca docent ordinària, i ho hem fet perquè nosaltres, que hem hagut de preparar-nos musicalment o teatralment totalment al marge del sistema educatiu, estem convençuts i creiem fermament que la nostra societat disposarà d'actors i actrius, de músics i de ballarins de qualitat si la formació en aquests camps no queda reduïda a les acadèmies privades —que han de treballar en l'aprofundiment total en el seu camp—, sinó que ja en el sistema educatiu reglat es donen les beceroles i l'aprofundiment necessari per tal que les persones que es vulguin dedicar al món de la interpretació, la música i la dansa, complementin i aprofundeixin la seva dedicació a partir del que han après als centres educatius, i qui no s'hi dediqui tingui una formació cultural necessària per valorar el que realment significa l'esforç de la posada en escena del món del teatre, de la música i de la dansa.

En aquest breu article es fa una aproximació a l'estat actual de l'educació musical a diferents nivells educatius: l'escola primària, la secundària i la formació inicial dels mestres i professors a la universitat. De ben segur que si volem fer una reflexió sobre el panorama actual de l'educació musical a les escoles, instituts i facultats hem de girar la vista enrere per així poder valorar l'avui i pensar en el demà.

L'educació musical avui: diagnosi i reflexions

JOAN DE LA CREU GODÓY

Professor de Didàctica de la Música
Universitat de Girona

MIQUEL ALSINA

Professor associat del Departament
de Didàctiques Específiques
Universitat de Girona

La primera consideració sense massa reflexió prèvia, i per tant espontània i visceral, és que venim d'un temps i un espai millors, i hem entrat en un terreny poc il·lusionador. La causa de tot plegat es pot resumir en el fet que actualment la música, a l'escola i sobretot en la formació inicial de mestres, està patint no només les dissortades retallades de personal, d'horaris i recursos sinó també uns canvis de plans d'estudis dins el nou paradigma educatiu, social i polític que en fan minvar la qualitat i àdhuc la presència.

La música és present a la nostra societat des de sempre, des de temps ben reculats en què l'home, amb les seves eines i habilitats, ja intentava utilitzar i manipular el so per a les seves cerimònies i rituals o per imitar els efectes de la naturalesa. Des de llavors continuem fent el mateix aquí i arreu, és a dir tenir la música molt a prop per utilitzar-la quan i com vulguem, ja sigui per escoltar-la, fer-nos moure, interpretar-la, etc., amb la qual cosa esdevé part essencial de l'acompanyament de la nostra vida i remei equilibrador de les pròpies emocions i impulsos.

L'escola és un reflex de la nostra societat, i com a tal hi han d'estar representades totes les manifestacions i sabers que aquesta necessita per ser més rica i plural. La música, per tant, no hi pot faltar, i com més petit

és l'infant, amb més continuïtat, durada i transversalitat hi ha de ser present, com si es tractés d'un fil conductor o banda sonora del dia a dia d'aquest nen o nena.

La música, com ho avalen molts estudis científics, és una gran provocadora de viatges d'anada i tornada de les nostres neurones entre els dos hemisferis, ja que en ella s'hi troben elements rítmics amb patrons matemàtics, elements melòdics que potencien l'emotivitat, la paraula associada a un ritme i a una melodia en les cançons, la percepció auditiva, etc. Malgrat això, en l'educació primària, l'educació musical s'ha d'imbricar, moltes vegades posicionar i fer-se un lloc enmig del complex món de la planificació curricular, horaris i debats cada cop més efervescents sobre la importància de garantir un lloc preferent a les matèries instrumentals en detriment de les altres més artístiques, que poden afavorir, sens dubte, l'esperit creatiu.

El nou paradigma educatiu basat en el treball per competències es concentra en la mobilització de sabers per resoldre problemes més que en la quantitat de coneixements per resoldre aquests problemes. Això, però, no hauria de ser excusa perquè el docent no programi i treballi continguts musicals concrets i si aquests es mobilitzen bé han d'ajudar l'alumne a ser més imaginatiu en les seves produccions i comprendre i valorar críticament les diverses manifestacions culturals i artístiques del seu entorn.

En aquesta línia pivota l'actual currículum de Primària de 2007 basat en l'assoliment de competències, on ja en les primeres planes ens diu: "Ser competent implica utilitzar de manera efectiva coneixements, habilitats i actituds en contextos diferents". L'educació artística com a competència transversal, dins el grup de les competències comunicatives, fa la seva aportació a l'assoliment de les competències bàsiques a través de dos llenguatges tan diferents



en els procediments com són el visual i plàstic i la música i dansa. El currículum ens diu que tant el llenguatge plàstic com el musical són àmbits específics amb característiques pròpies que, no obstant això, comparteixen aspectes relatius a la producció i la comprensió i això facilita la inclusió en una mateixa àrea.

A l'escola la realitat és, però, una altra: no existeix la figura de l'educador artístic "global" que pugui generar coneixement en dos llenguatges tan diferents i que pugui avaluar i ponderar amb una nota el nivell d'assoliment en ambdós llenguatges. El que sí hi ha és l'especialista de música que avalua la seva àrea de coneixement i que ha de fer mitjana final amb la persona responsable de l'altra matèria.

La música i la plàstica són llenguatges diferenciats. Segons l'opinió de molts especialistes, el fet d'ajuntar-los al currículum sota el paraigua d'"educació artística" produeix l'efecte contrari al desitjat, és a dir, per l'afany d'unir signatures i fer una educació més global i expansiva, encara es restringeix més, ja que obliga ambdues

matèries, portades a la pràctica per mestres diferents, a avaluar-se conjuntament. En general això xoca amb la realitat, ja que un nen pot ser molt competent en una disciplina i no tant en una altra, i merèixer una nota més ben ponderada.



Per sort la música continua viva a l'escola i té un espai reservat, encara que sigui mínim. Un altre cas molt diferent és el que té relació amb la formació inicial de mestres, els futurs protagonistes de l'acció docent. Les facultats d'Educació d'arreu del país sí que han viscut un gran canvi amb el Pla Bolonya i la implantació dels nous graus, tant pel que fa als seus plans d'estudi com a la durada d'aquests, en principi de quatre anys.¹

Recordem que des de l'any 1992, fins abans del Pla Bolonya, els estudiants de Magisteri feien una diplomatura de tres anys de durada on podien triar una especialitat. El juny del 2013 ja ha sortit la primera promoció dels nous graduats en Infantil o Primària amb menció en alguna de les antigues especialitats o d'altres de noves que cada facultat ha programat. I aquí tenim una primera incongruència que

es deriva de totes aquestes modificacions. Ambdós, especialistes i mencionats, conviuran a les escoles de Primària i seran els responsables de desplegar el currículum el millor possible. Els primers adaptant-se el més ràpid i el millor possible al nou currículum de Primària, pel qual molts no s'han format inicialment, i els segons desplegant aquest currículum que tenen molt ben après, almenys teòricament, en les aules de les facultats però que han d'afrontar la seva docència amb un mínim d'hores de preparació didàctica de la seva disciplina, en aquest cas musical.

La supressió de l'especialitat ha generat la pèrdua d'un gran nombre d'hores de formació i pràctiques. Tot seguit mostrem uns números per exemplificar-ho. Abans, l'especialista de música feia durant els tres cursos de magisteri entre 570 i 650 hores presencials de classe de l'especialitat, la majoria dedicades a la didàctica específica de la seva disciplina, i uns tres mesos de pràctiques d'aquesta. Ara, amb el Pla Bolonya, i en el grau de quatre anys, aquest estudiant fa entre 150 i 200 hores de classe corresponents a les assignatures optatives de menció i unes quatre setmanes de pràctiques de menció, si bé en fa més com a mestre d'Infantil o Primària. Estem parlant, per tant, d'una diferència de formació específica de menys de 400 hores i de menys d'una tercera part de pràctiques dedicades a la seva àrea.

Està ben clar, doncs, que si aquest mestre que tria la menció de música no hi accedeix amb una "motxilla" gran de coneixements previs, ja sigui d'una escola de música o d'un conservatori, amb les hores dedicades a la didàctica específica que s'ofereix a la facultat no n'hi ha prou per garantir que aquest mestre sigui competent en la seva tasca com a especialista, cosa que no treu que sigui un bon mestre competentment format, capaç d'integrar-se en un claustre i responsabilitzar-se amb èxit de la tutoria d'un curs.

1. S'està parlant darrerament, i cada cop amb més insistència, que davant de la conjuntura política i sobretot econòmica es pot tornar als graus de tres anys de durada.

A l'ensenyament secundari, tant a Catalunya com a la resta de l'estat, els docents veiem amb gran preocupació la reducció que fa de la música la LOMCE, relegant-la a matèria completament optativa –i per tant prescindible per part dels alumnes. A aquesta rebaixa d'estatus no hi sabem veure cap avantatge i sí molts inconvenients amb relació a la formació musical dels nostres adolescents. Les conquestes per la matèria aconseguides amb la LOGSE havien estat encoratjadores. Sumant els crèdits, com se'n deia abans, comuns i els crèdits variables, al principi de la LOGSE (a finals dels noranta) l'alumne que ho escollia podia arribar a fer unes sis hores de música a la setmana. Això passava perquè l'alumne optés per escollir crèdits variables complementaris al currículum comú i obligatori per a tots els alumnes, tals com "El rock-pop", "Cant coral", "Conjunt instrumental", "Música i cinema", per dir-ne només alguns dels que durant aquells anys anomenàrem *tipificats*. Progressivament la rebaixa ha estat prou acusada, però s'ha mantingut la presència de la matèria al currículum obligatori i una posició digna per a l'especialitat. Els sacrificis s'han justificat fins ara pel reforç de les anomenades matèries instrumentals i la prioritització de la formació en les competències bàsiques en el paradigma educatiu vigent. El pas a l'optativitat que s'haurà d'aplicar amb la LOMCE no té ja justificació o arguments que es puguin entendre ni acceptar des de la nostra perspectiva. En canvi, rebutgem la pèrdua de l'alfabetització musical universal de la societat que –sumada a les poques garanties de pervivència de l'especialista a l'escola primària– ennegreixen la perspectiva del panorama futur.

La formació de l'especialista ha quedat replantejada amb la formació i qualificació que proporciona el nou Màster en formació de professorat de Secundària. La millora que aporta aquest programa d'especialització didàctica, en relació amb l'anterior postgrau (CAP), és considerable si ens

cenyim al nombre d'hores de formació, tant pel que fa als mòduls teòrics com als crèdits de pràctiques. Actualment la problemàtica, però, se situa en l'accés a la professió, després de les retallades en l'àmbit de l'administració educativa. En aquesta situació les expectatives de treballar com a docent de música a Secundària són realment escasses per als alumnes del màster, però cal esperar temps millors d'aquí a un període no gaire llunyà.



Al mateix temps cal fer referència a la interessant oferta de formació contínua de què disposa el professorat en actiu, tant de caràcter més general, a través del mateix Departament d'Educació, com l'específica de música en escoles i universitats d'estiu. Entre aquestes ofertes destacaríem l'Escola d'Estiu d'Educació Musical per a especialistes de música que organitza l'AEMCAT (Associació d'Ensenyants de Música de Catalunya), que enguany ha celebrat la 8a edició. Aquest oferta és, alhora, una gran oportunitat de formació i de renovació pedagògica i una esplèndida ocasió de relació i intercanvi entre especialistes de la mateixa matèria.

A l'oferta de formació, en el Màster i la formació contínua ens agradaria afegir-hi un esment a la valuosa activitat editorial –ens cal subratllar l'activitat de Graó–, que ha aportat una bibliografia bàsica i especialitzada per a estudiants i docents.

Tant pel que fa a traducció d'obres d'autors estrangers com a l'encàrrec de nova bibliografia a autors del país. Això ha permès sens dubte l'intercanvi i la reflexió, i el recull del testimoni de propostes i experiències valuoses que es realitzen diàriament als centres educatius d'arreu.

"PER SORT LA MÚSICA CONTINUA VIVA A L'ESCOLA I TÉ UN ESPAI RESERVAT, ENCARA QUE SIGUI MÍNIM."

Quina és avui en dia la feina i funció de l'especialista de música als instituts de Secundària? És el responsable de la formació musical dels alumnes, la docència del currículum de música comú per a tots els alumnes –fins a nou avís–, i algunes poques matèries optatives que s'ofereixen, principalment una optativa prevista per a 4t d'ESO. Però també és habitualment el promotor i executor de la majoria d'iniciatives de musicalització del centre: concerts, concursos, teatres musicals, play-backs, cantades, etc. En aquest sentit comparteix amb l'especialista de Primària la solitud d'una figura única en el claustre, i les següents característiques o desavantatges: el gran nombre d'alumnes que passen per les seves mans sense possibilitat de coneixement aprofundit, baixa consideració per la matèria, i –com comentàvem– sovint un excés de tasques complementàries que no sempre són valorades ni reconegudes. La situació només millora considerablement en els casos de centres on s'imparteix el Batxillerat Artístic, amb diverses matèries obligatòries i optatives en aquesta etapa i un context de treball departamental molt més ric i compartit.

Un altre element que voldríem comentar és com són les aules de música als nostres instituts. I potser, també, com haurien de

ser o ens agradarien que fossin. L'augment de les ràtios a l'ensenyament secundari ha atapeït les aules dels centres i les aules de música pateixen encara més aquest increment, ja que a l'espai d'aquesta docència específica alumnes i professors han d'organitzar-se per fer-hi cabre instruments musicals, ordinadors, espai d'assaig i –caldría també preveure– un espai lliure per a dansa, rítmica, etc. Difícilment les aules actuals permeten aquest cúmul d'activitats i funcions: la interpretació, el moviment, la informàtica musical, el taller (per construir instruments, per exemple), la projecció audiovisual, etc. Si l'aula disposés d'espai, seria perfecte delimitar diferents activitats en diferents parts d'aquesta. Però alternativament, i si la massificació no ho impedeix, el docent podria habitualment desplaçar-se a altres espais amb una dimensió més transversal de la matèria, ocupant ocasionalment el gimnàs, les aules d'informàtica.

En el fons, però, ens interessa repensar contínuament en què consisteix i què suposa educar musicalment els nostres alumnes. En què ha de consistir, doncs, la nostra tasca? En primer lloc, és clar que la diversitat de centres i tipologia de l'alumnat planteja una situació prou complexa, però de forma general respondríem que la nostra tasca és la de musicalitzar, és a dir, fer present la música al centre i a la vida dels alumnes. Per això hem d'adoptar actituds obertes, receptives a allò que és i significa la música per als nostres nens i joves, incidir-hi i acompanyar-los-hi en el marc de la convivència al centre i a l'aula, que és l'altre nostre gran repte. Conjuguar l'educació musical amb el treball dels valors i el de les competències bàsiques, i això mantenint una presència de mínims, real i efectiva en el currículum de tots els alumnes, hauria de ser per a nosaltres l'aposta de futur a la qual no podem renunciar.



Tots els centres mencionats a continuació ofereixen formació en Pedagogies Musicals Actives dirigits a mestres especialistes de música d'Escoles d'Educació Infantil, Primària i Secundària, així com també a professorat d'escoles de música.

Més música!

CRISTINA BOTA

Mestra de música de l'Escola Llagut
Sant Pere Pescador (Alt Empordà)

CENTRES DE CATALUNYA ON S'IMPARTEIX FORMACIÓ EN PEDAGOGIES MUSICALS ACTIVES

- **ESCOLA DE MÚSICA JOAN LLONGUERES. Pedagogia Musical i Rítmica Jaques-Dalcroze**



Aquesta escola de música ofereix formació al professorat en Rítmica Jaques-Dalcroze en diferents formats. Per una banda, el **Certificat en Rítmica Jaques-Dalcroze**, que consta de dos cursos i en què la formació està compresa en diferents caps de setmana mensuals intensius durant el curs. També ofereix una setmana intensiva a l'estiu. Aquesta formació està reconeguda pel Departament d'Ensenyament.

En aquest mateix centre també s'imparteix la Formació Musical Willems. En aquest cas s'ofereix el **Certificat d'Iniciació Musical** i el **Diploma Pedagògic d'Educació Musical Willems**.

www.joanllongueres.com
Sèneca, 22. Barcelona
Tel. 938171894

• **CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA / ESCOLA DE MÚSICA DE BELLATERRA “EL MUSICAL”**



Aquest centre ofereix la formació Jaques-Dalcroze Training amb la possibilitat d'obtenir la **Llicència d'ensenyament en Rítmica Jaques-Dalcroze**. El format d'aquests estudis consta de dos cursos escolars d'un cap de setmana mensual. També s'ofereix formació en recursos didàctics musicals en metodologia Jaques-Dalcroze un dissabte al mes durant un semestre.

www.elmusical.cat
Ramon Llull, 16. Bellaterra
Tel. 935804246

• **ESCOLA MUNICIPAL DE MÚSICA VICTÒRIA DELS ÀNGELS**



En aquest centre s'ofereixen cursos d'estiu intensius d'una setmana de duració en la metodologia musical activa **ORFF-SCHULWERK**.

www.orff-spain.org
orffcatalunya@gmail.com

ASSOCIACIONS DE MESTRES I PROFESSORS DE MÚSICA

• **ASSOCIACIÓ D'ENSENYANTS DE MÚSICA DE CATALUNYA**



L'objectiu principal d'aquesta associació és ser un punt d'unió, comunicació i intercanvi entre tots els professionals que treballen en el món de l'ensenyament musical a escoles i instituts de Catalunya.

D'aquesta associació cal esmentar la formació que ofereix en les seves Jornades d'Experiències, així com també les seves Escoles d'Estiu, que dediquen cada any a diferents centres d'interès relacionats amb l'educació musical.

www.aemcat.org

• **SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ESTADO ESPAÑOL**



Aquesta societat sense ànim de lucre i afiliada a ISME (International Society for Music Education) té com a principal objectiu estimular l'educació musical com a part integral de l'educació general, atenent de manera específica les necessitats i interessos de músics i professors de l'estat espanyol i fent d'enllaç de contacte amb altres entitats d'altres països i amb l'ISME

Internacional. Anualment organitza diverses activitats com cursos, jornades i seminaris, i publica butlletins semestrals.

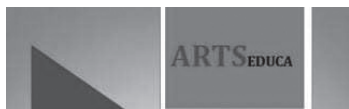
www.sem-ee.com

REVISTES ESPECIALITZADES EN EDUCACIÓ MUSICAL

- **EUFONÍA.** Didáctica de la música. Editorial Graó

Eufonía
Didáctica de la Música

-
- **ARTSEDUCA.** Revista electrònica



Aquesta revista electrònica d'Educació en les Arts i per a les Arts té com a objectiu ajudar la comunitat educativa en general, especialment en l'àmbit artístic, a través de treballs en forma d'articles d'opinió, experiències educatives i treball d'investigació.

PÀGINES WEB AMB RECURSOS EN EDUCACIÓ MUSICAL

- **CALAIX DE MÚSIC 1.0 i 2.0**



Centre de recursos virtual per a l'educació musical. Aquest lloc web és col·laboratiu i hi poden participar músics, mestres, alum-

nes, institucions, etc. La idea principal és poder aportar enllaços a d'altres pàgines d'una manera endreçada i actualitzada a partir de temàtiques diverses sobre l'educació musical.

<https://sites.google.com/a/blanquerna.url.edu/calaix-de-music/>

-
- **RACONET DE MÚSICA**



El Raconet de Música és un espai col·laboratiu coordinat per un grup d'especialistes en música. Hi podem trobar notícies diverses, enllaços a llocs útils i alguns recursos. Està ple de propostes didàctiques musicals dividides en les etapes d'educació infantil, primària i secundària.

<http://phobos.xtec.cat/clopez13/>

-
- **XARXA TELEMÀTICA EDUCATIVA DE CATALUNYA (XTEC)**

XTEC Xarxa Telemàtica
Educativa de Catalunya

En l'apartat dedicat a Música de l'XTEC hi podem trobar diferents recursos de pàgines web sobre audició, cançó, dansa interpretacions, creació i història de la música. També hi ha enllaços a publicacions, altres recursos, associacions, etc.

www.xtec.cat/web/recursos/música

ALTRES RECURSOS, INICIATIVES I PROJECTES EN EDUCACIÓ MUSICAL I SOCIAL

• EL TELER DE MÚSICA



El Teler de Música és un nou projecte de la Fundació L'Arc Música que consisteix en un espai en línia on els professionals de l'educació que utilitzen la música com a eina pedagògica poden accedir a diversos recursos didàctics. És una iniciativa que també està pensada per impulsar projectes de música i comunitat. Un exemple és el centre de música i escena del Raval, Xamfrà.

www.telermusica.com

• ESCOLES TÀNDEM



Escoles Tàndem és un projecte educatiu innovador en què centres educatius, a través del partenariat amb institucions de referència del país, treballen conjuntament amb l'objectiu de fomentar l'èxit educatiu. Aquest projecte es basa en l'especialització curricular d'aquests centres en una matèria singular com la música i les arts escèniques, entre d'altres.

www.escolestandem.com



Bibliografia complementària

Biblioteca Rosa Sensat*

Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

BLANCO PUIG, Sílvia. "Mozart i 'La flauta màgica' a educació infantil (parvulari)". A: *PERSPECTIVA ESCOLAR*, núm. 311 (gener 2007), p. 52-58.

MIQUEL I BUSQUÉ, Ferran. "El flabiol i el tamborí han arribat a l'escola". A: *PERSPECTIVA ESCOLAR*, núm. 344 (abril 2010), p. 71-73.

MIRÓ, Carme. "La música i les eines pedagògiques: compondre una cançó". A: *PERSPECTIVA ESCOLAR*, núm. 298 (octubre 2005), p. 73-77.

Llibres

¡Con música "maestr@s"! Málaga: Centro del Profesorado de Málaga: Aljibe, DL 2004 (Expresión).

Didáctica de la música. Andrea Giráldez (coord.). Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2010 (Formación del profesorado. Educación secundaria; 13, 2).

La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música. Madrid: Morata, 2009 (Pedagogía Manuales).

FROEHLICH, Hildegard C. *Sociología para el profesorado de música: perspecti-*

vas para la práctica. Barcelona: Graó, 2011 (Biblioteca de Eufonía. Didáctica de la expresión musical; 291).

GIRÁLDEZ HAYES, Andrea. *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó, 2005 (Biblioteca de Eufonía; 217).

GLOVER, Joanna. *Niños compositores, 4 a 14 años*. Barcelona: Graó, 2004 (Biblioteca de Eufonía; 207).

HERRERA i LLOP, Lluís-Marc; MOLAS ALBERICH, Santiago. *Música de hoy para la escuela de hoy: repertorio instrumental*. Barcelona: Graó, 2000.

MANSO CACHAZO, Jesús. *Música para jugar*. Córdoba: Toro Mítico, 2008 (Educativa).

MARTÍNEZ SOLAESA, Adalberto; NARANJO LORENZO, Luis. *Música y cultura: perspectiva histórica*. Archidona, Málaga: Aljibe, 2012.

MAYOL i PUENTES, Josep Maria. *Requetetxec [Multimèdia]: descobrim els instruments i grups instrumentals dels Països Catalans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana, 2011. 3 CD + 1 llibre.

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat

La música en la escuela: la audición.
Barcelona: Graó, 2003 (Claves para la innovación educativa; 22).

La música en la escuela infantil (0-6).
Pep Alsina. Barcelona: Graó, 2008 (Biblioteca de infantil; 23).

Música: investigación, innovación y buenas prácticas. Andrea Giráldez (coord). Barcelona: Graó; Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, 2010. (Formación del profesorado. Educación secundaria; 13, 3).

NADAL PEDRERO, Natàlia. *Músicas del mundo: una propuesta intercultural de educación musical.* Barcelona: ICE-Horsori, 2007 (Cuadernos de educación. Interculturalidad; 54).

Rock & Orff: Beatles-Carlos Santana: propuesta para la interpretación en el aula. Barcelona: Graó, 2003 (Biblioteca de eufonía; 178).

Tireu confits!: propostes per a fer música amb infants de 0 a 3 anys. Volum I: els més petits. Teresa Malagarriga et al. Barcelona: Amalgama, 2011 + 1 disc sonor.

Tot ho podem expressar amb música: els nens i nenes de 4 a 7 anys pensen la música, parlen de música, fan música. Teresa Malagarriga i Rovira, Mariona Martínez i Barbeta (eds.). Barcelona: Dinsic, 2010.

ZARAGOZA, Josep Lluís. *Didáctica de la música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizajes.* Barcelona: Graó, 2009 (Biblioteca de Eufonía; 265).

Artículos de revistas

ALSINA, Pep. "Educación musical para una educación de calidad". A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 130 (març 2004), p. 69-74.

"Audiciones escolares" [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 32 (juliol/agost/setembre 2004), p. 5-66.

"El aula de música y las competencias básicas" [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 200 (març 2011), p. 36-54.

BALLESTER, Núria; BOJ, Isabel. "*Com emocionar-se a través de la música*". A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 299 (novembre 2003), p. 44-47.

BARNIOL TERRICABRAS, Enriqueta. "*La formació de l'oient: una tasca educativa en la perspectiva del segle XXI*". A: *Comunicació Educativa*, núm. 13 (abril 2000), p. 39-46.

CODINA, Toia. "Experiència musical en una ZER". A: *Guix: elements d'Acció Educativa*, núm. 312 (febrer 2005), p. 55-63.

"La composición en el aula de música" [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 145 (octubre 2005), p. 6-40.

DELGADO, Carlos; SOLER SALA, Jordi. "*Les TIC a les escoles de música*". A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 362 (febrer 2010), p. 65-68.

DURÁN, Fátima; CASANOVA, Pablo. "Papá, ¿te explico la música de este anuncio?". A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 173-174 (juliol/agost 2008), p. 83-95.

- “Educación musical” [diversos articles].
A: *Tavira*, núm. 19 (2003), p. 7-252.
- “Estrategias de aprendizaje en educación musical” [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 36 (gener/febrer/març 2006), p. 5-83.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. Ángeles.
“Grans músics i petits músics”. A: *Guix d’Infantil*, núm. 37 (maig/juny 2007), p. 27-30.
- FERRANDIS, Ana; MORALES, José Luis. “El Tractament de la interculturalitat a través de la música”. A: *Guix: Elements d’Acció Educativa*, núm. 296/297 (juliol/agost 2003), p. 55-59.
- “Investigar en la educación musical: de la teoría a la práctica” [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 38 (juliol/agost/setembre 2006), p. 5-110.
- MATAMALA, Maite; IRIBARREN, Mari Carmen. “Un lloc per a la música”. A: *Guix d’Infantil*, núm. 45 (setembre/octubre 2008), p. 34-37.
- MIRALLES LUCENA, Rafael. “Una ESO que suena muy bien”. A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 394 (octubre 2009), p. 16-21.
- “La música a partir de diferentes contextos de trabajo” [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 27 (gener/febrer/març 2003), p. 5-68.
- “La música com a recurs en experiències educatives” [diversos articles]. A: *Guix: Elements d’Acció Educativa*, núm. 320 (desembre 2005), p. 6-38.
- “Música i comunitat” [diversos articles].
A: *Guix: Elements d’Acció Educativa*, núm. 360 (desembre 2010), p. 11-41.
- “Música, mestres!” [diversos articles].
A: *Escola Catalana*, núm. 447 (febrer 2008), p. 6-20.
- “Música y familia” [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 44 (juliol/agost/setembre 2008), p. 5-70.
- “Propuestas para trabajar la música moderna en el aula” [diversos articles].
A: *Eufonía*, núm. 40 (abril/maig/juny 2007), p. 5-86.
- “Qué música en el aula de música” [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 46 (abril/maig/juny 2009), p. 5-83.
- “Recursos musicales en la educación infantil” [diversos articles]. A: *Eufonía*, núm. 33 (gener/febrer/març 2005), p. 5-72.
- TAFURI, Johanelia; GRAHAM, Welch F.
¿Se nace musical?: cómo promover las aptitudes musicales de los niños.
Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Eufonía; 234).
- TORRES, Albert; ISERN BURGUÉS, M. Pilar. “Sol-Fem: joc de preguntes musicals”. A: *Guix Dos*, núm. 160 (desembre 2009), p. 3-15.
- VILAR, Mercè. “El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas”.
A: *Música y Educación: Revista de Investigación Pedagógico-Musical*, núm. 54 (juny 2003), p. 33-56.

Escola



Les aules d'acollida de Secundària de Girona hem commemorat l'Any Espriu amb el projecte "El jardí de les paraules". L'objectiu ha estat apropar la figura de Salvador Espriu a l'alumnat nouvingut, tenint com a eix vertebrador la comunicació i la diversitat lingüística.

El jardí de les paraules. Coneixent Espriu: una experiència de les aules d'acollida de Secundària de Girona

GRUP DE TREBALL DE TUTORS I TUTORES DE LES AULES D'ACOLLIDA DE SECUNDÀRIA DE GIRONA*

* Antònia Vilaplana (INS Jaume Vicens i Vives), Teresa Romaguera (INS Santiago Sobrequés i Vidal), Teresa Hereu (INS Carles Rahola i Llorens), Joaquim Viñoles i José Santos (Col·legi Bell-lloc del Pla), Helena Castaño (FEDAC Sant Narcís), Albert Quintana (INS Montilivi), Verònica Castell (INS Narcís Xifra i Masmitjà), Joan Gratacòs i Núria Vivé (INS Santa Eugènia) i Montserrat Bertran (Assessora LIC).

Des del curs 2010-2011, els tutors i les tutores de les aules d'acollida de Girona estem constituïts com a grup de treball dins el Pla de formació de zona del Departament d'Ensenyament. Som professors de vuit centres diferents i entre tots atenem uns 150 nois i noies d'entre 12 i 16 anys arribats a Catalunya durant els darrers dos anys des d'Amèrica, Àfrica, Àsia i Europa de l'Est. Tots ells, doncs, són joves que estan aprenent la llengua catalana i que comencen a conèixer la cultura del nostre país.

En les trobades mensuals compartim idees i materials, reflexionem al voltant de temes d'interès comú i planifiquem accions conjuntes.

Aquest curs, per commemorar l'Any Espriu, hem volgut apropar l'autor al nostre alumnat, i ho hem fet a partir de dues línies de treball:



- En primer lloc, mostrant Salvador Espriu com un gran articulador de paraules i com a creador de llenguatge. Els poemes “Les roses recordades” i la “Cançó del capvespre” ens han donat elements per valorar la riquesa del llenguatge poètic i la sensibilitat i precisió de l'autor per expressar els sentiments vitals o per descriure fets viscuts.
- En segon lloc, hem parlat de la diversitat lingüística, la llibertat, el respecte cap a les llengües d'origen i la d'acollida. El poema XLVI de *La pell de brau* ens ha servit com a punt de partida per reflexionar-hi i per expressar les pròpies opinions.

Com a culminació del projecte i per donar una dimensió pública al treball realitzat, hem volgut que l'experiència sortís de l'institut i apropés l'alumnat a la ciutat. Així, hem aprofitat la setmana de “Girona, temps de flors”, per mostrar les reflexions i el treball fet a l'aula. Per això hem dut a terme un projecte de composició floral centrat en la figura de Salvador Espriu titulat “El jardí de les paraules”, que s'ha exposat al pati dels Serveis Educatius del Gironès i que ha inclòs una trobada conjunta de l'alumnat per inaugurar l'exposició i per compartir les reflexions i la lectura de poemes.

Per què Espriu a l'aula d'acollida?

Aprofitant que durant l'any 2013 se celebra el centenari del naixement de Salvador Espriu, hem volgut que l'alumnat nouvingut

conegués un autor que es va comprometre amb el seu poble, i també la seva obra, que ha estat traduïda a diverses llengües.

Amb el dossier hem treballat Espriu d'una manera adequada a les possibilitats de l'alumnat, però la feina ha estat rigorosa: a partir de les paraules del poeta, els nois i noies han hagut de seguir una línia deductiva que els permetés entendre el significat més profund dels poemes i aclarir les veritables temàtiques plantejades pels textos.

La lectura dels poemes ha estat també un punt de partida per conèixer la biografia d'Espriu, la història de Catalunya i la situació de la llengua catalana dins del context de l'estat espanyol. La convivència entre les diferents llengües de la península Ibèrica, especialment les difícils relacions entre la llengua castellana i la llengua catalana que li van tocar viure a Espriu, han estat enteses fàcilment per la majoria de l'alumnat



de les aules d'acollida, perquè la majoria provenen de cultures on la llengua també és objecte de discriminació. D'aquesta manera hem pogut abordar la reflexió sobre la importància de la convivència, la tolerància i el respecte envers les diferències culturals.

A més a més, hem treballat la representació de la realitat, la comprensió oral i lectora, la memorització, la lectura expressiva, i hem reforçat continguts de lèxic i d'estructures. Tot plegat ha donat seguretat als nois i noies a l'hora d'utilitzar els exponents lingüístics i, un aspecte molt important, ha promogut la interacció a l'aula.

Les propostes de treball al voltant d'Espriu

La nostra proposta té com a objectiu que els nois i noies captin el significat global de tres poemes i interpretin el punt de vista de l'autor. També volem que, a partir de la lectura expressiva i compartida, puguin anar formant una opinió pròpia.

Per això proposem que, de forma conjunta, reflexionin al voltant de les qüestions següents:

- La força de les paraules i, en especial, del llenguatge poètic, a l'hora d'expressar sentiments, opinions i idees.
- El tema que s'amaga darrere de cadascun dels poemes treballats.

No cal dir que ha estat un treball flexible: cada aula l'ha adaptat al perfil del seu alumnat i a les seves necessitats. Per tant, aquesta és una proposta oberta, que es pot dur a terme de forma total o parcial i que, alhora, permet generar activitats paral·leles i complementàries.


Objectius de treball en relació amb els poemes

- Trobar-ne les idees principals.
- Descobrir-ne el missatge.
- Captar el punt de vista de l'autor.
- Compartir la interpretació del significat dels poemes amb els companys.

CONEIXENT ESPRIU

PROPOSTES DE TREBALL AL VOLTANT DE TRES POEMES DE SALVADOR ESPRIU

Poema XLVI (Dins la Pell de Brau, 1960)
Poema Les roses recordades
Poema Cançó del capvespre



Caricatura de Salvador Espriu (Kini Pau)


Grup de treball de tutors i tutores de les aules d'acollida de secundària de Girona:

Col·legi Dell'loc del Pla, FEDAC Sant Narcís, INS Carles Rahola i Llorens,
 INS Jaume Vicens i Vives, INS Montilivi, INS Narcís Xirra i Masamajó, INS Santa Eugènia i
 INS Santiago Sobrequés i Vidal
 Coordinació: Montserrat Bertran - Assessora LIC

Llegeix el poema




XLVI (Dins la Pell de Brau, 1960)

A vegades és necessari i forçat
 que un home mori per un poble,
 però mai no ha de morir tot un poble
 per un home sol:
 recorda sempre això, Sepharad.
 Fes que siguin segurs els ponts del diàleg
 i mira de comprendre i estimar
 les raons i les parts diverses dels teus fills.
 Que la pluja calgui a poc a poc en els sembrats
 i l'aire passi com una estesa mà
 suau i molt benigna damunt els amples camps.
 Que Sepharad visqui eternament
 en l'ordre i en la pau, en el treball,
 en la difícil i merescuda
 llibertat.



Salvador Espriu

ria una imatge¹ que il·lustrí el poema.







és el que t'ha inspirat a triar la imatge?

les paraules del poema que creguis que són més significatives. ESCRIU-LES.

1
1. Foto de Robert Neubecker, fotografia 1 de Claude Thieberge, fotografia 2 extreta del blog Servei de (departament d'Ensenyament).

el poema i substitueix les imatges per les paraules corresponents

LES ROSES RECORDADES

Recordes com ens diuen
 aquelles  les 
 de sant Jordi, la vella
 claror d'abril?
 a poc a poc. Nosaltres,
 amb gran tedi, darrere
 la , miràvem,
 potser malalts, la vida
 del carrer. Aleshores
 ella venia, sempre
 olorosa, benigna,
 amb les , i tancava
 pra, lluny, la sofrança
 el pobre  i deia
 suauament: els nostres
 petits noms, i ens 

1
1. Significat del poema. Interpretar les imatges i substituir-les per les paraules corresponents. Mòdul: Diferenc. 1 ha creat la imatge de l'original i l'ha escrit amb... 2. Il·lustració: Paolo d'Alba, Maria Carbonat.



- Relacionar el contingut dels poemes amb la pròpia experiència.
- Afavorir l'argumentació oral i escrita.

Continguts

- Identificació d'idees
- Identificació del tema
- Identificació del punt de vista de l'autor
- Construcció d'opinió

Activitats d'ensenyament i aprenentatge

Les aules d'acollida possibiliten el marc adient per a l'aprenentatge d'una nova llengua, és a dir, donen a l'alumnat les habilitats i els coneixements necessaris per poder usar la llengua amb correcció i eficàcia. Els aprenents necessiten estar exposats a diverses situacions comunicatives, d'aula, de centre i d'entorn, que els permetin utilitzar la llengua. Per tant, els nois i les noies han de tenir moltes oportunitats per interactuar i per produir. En aquest sentit, en les activitats que hem plantejat, la llengua oral hi té un paper rellevant.

Aprender una nova llengua és un procés llarg que implica, en un primer moment, desenvolupar habilitats bàsiques de comunicació interpersonal i, en una segona etapa, la competència cognitiva i acadèmica de la llengua. Així, les activitats estan pensades per fer-les de manera individual



o conjunta, donant prioritat, com hem dit, al treball de llengua oral, tot i que s'hi combinen propostes de les quatre habilitats lingüístiques i activitats d'interacció amb un treball més acadèmic de l'ús de la llengua.

En primer lloc, s'ha fet la descoberta de Salvador Espriu: qui era, d'on era, on vivia, què sentia... Hem treballat, per tant, els exponents lingüístics que assoleix l'alumnat d'aula d'acollida els primers dies a l'institut. Com a material de suport hem utilitzat el setmanari *Ara Kids* del diari *Ara*, publicat el 27 de gener de 2013, on apareix un reportatge sobre la figura i l'obra de l'autor, i, d'altra banda, l'adaptació d'una auca estreta del web "La paret de les auques".

Després, tenint en compte els objectius didàctics que hem esmentat més amunt, hem estructurat el treball sobre els poemes en cinc apartats, que hem plantejat i ordenat tenint en compte el grau de competència comunicativa del nostre alumnat:

- Poema XLVI de *La pell de brau*
- Poema "Les roses recordades"
- Poema "Cançó del capvespre"

- Treball de creativitat i argumentació
- Valoració i autoavaluació

Amb l'ajuda d'algunes imatges, hem intentat descobrir què vol expressar l'autor a través de cada poema, els seus pensaments i els seus sentiments, per després comparar-los amb la pròpia experiència del nostre alumnat. Una vegada treballats tots els poemes, hem volgut que els nois i noies arribessin a la fase de produir un text escrit amb llenguatge poètic i que s'adonessin de com n'és, de difícil, trobar el gruix de paraules per expressar qualsevol pensament o sentiment.

Participació a "Girona, temps de flors"

L'acollida que fem al nostre alumnat es mou entre quatre punts:

- L'acollida afectiva, que ajuda a verbalitzar i processar totes les implicacions personals que representa la vivència de l'anomenat *dol migratori*.
- L'acollida lingüística, que ensenya la llengua catalana als nois i noies novinguts com a llengua comuna que dóna cohesió a la nostra societat.
- L'acollida identitària, que contribueix a construir una identitat personal i complexa i que també incorpora elements de la identitat d'origen i de la d'arribada.
- L'acollida ciutadana, que acompanya el procés de conscienciació de ser membre actiu d'una ciutat quant a drets i deures.

Tenint present aquest quart aspecte, la participació de les nostres aules a "Girona, temps de flors" té una gran rellevància. Aquesta mostra floral és una de les activitats més importants del calendari gironí per dues raons: la participació ciutadana que comporta (diversitat de grups locals i foranis) i el ressò que té, que va més enllà de la ciutat. Per això, per al nostre alumnat, fer-se present a l'exposició de

flors ha estat una possibilitat de descobrir Girona, percebre'n el sentit de pertinença i apropiar-se-la una mica més.

A través del muntatge "El jardí de les paraules", els nois i noies han presentat a la ciutat el treball fet a l'aula i les seves reflexions. En primer lloc, han elaborat flors a partir de materials reciclats i en diferents tècniques que han donat uns resultats plàstics interessants. A més a més, a cada flor hi han escrit una paraula relacionada amb l'ús de la llengua com a mitjà de comunicació i d'entesa i també amb la idea de diversitat cultural i d'acollida. Així, han triat paraules com: diàleg, món, benvinguda, pau, identitat...

El muntatge ha alternat els elements florals amb els elements poètics i de referència a l'obra d'Espriu. El procés de creació conjunta del jardí ha ajudat a fer distès l'ambient d'aula, a parlar de temes complexos en una llengua comuna, la catalana, i a treballar per aconseguir un mateix fi. Els nois i noies han vist que, siguin d'on siguin, tenen pensaments i sentiments similars que podien compartir a través de la bellesa de les paraules.

Conclusió

Si amb el treball d'Espriu hem parlat de llengua, de diversitat, d'entesa, d'origen, i hem potenciat el sentiment de pertinença a Catalunya, amb la participació a la setmana "Girona, temps de flors" hem volgut apropar l'alumnat novingut a la ciutat perquè se la sentissin seva i, a la vegada, ells s'adonessin que en formen part.

Després de portar a terme el projecte "El jardí de les paraules", tant els nois i noies com nosaltres mateixos creiem que els resultats han estat molt satisfactoris i això ens esperona a continuar treballant.



Cada dia són més els joves que decideixen formar part d'una de les noranta entitats de cultura popular i tradicional existents a Barcelona. I ho fan no únicament per l'atractiu que té ser-ne membre i la diversió que proporciona, sinó pel gran nombre de valors que hi estan associats. La cooperació, la participació, la solidaritat o la implicació en el territori són valors necessaris per a les noves generacions per conèixer en societat i afrontar els reptes que presenta el segle XXI.

Cultura popular a l'escola. Activitats educatives a les Cases de la Festa

LOLA ÀNGELES

Associacionisme, cultura i festa

Directora de projectes de Fragment,
Serveis Culturals
Barcelona

A Catalunya hi ha un gran nombre d'associacions dedicades a mantenir generació rere generació aquelles expressions festives que ens són pròpies. Són grups de gent que amb esforç i de manera totalment altruïsta ofereixen part del seu temps a pensar noves formes de meravellar-nos en les nostres celebracions ciutadanes, a partir de l'herència rebuda dels nostres avantpassats. Les colles de geganters, de castellers, de diables, de bestiari festiu i de sardanistes són ja part del nostre patrimoni intangible, i en el cas dels castells fins i tot formen part del patrimoni immaterial de tota la humanitat. La cultura popular i tradicional forma part de la nostra memòria i identitat col·lectiva que cal preservar per adaptar-se als nous temps sense perdre els nostres orígens i la nostra singularitat.

CARLES SOMOZA

Coordenador d'activitats educatives
Cases de la Festa
Barcelona

La cultura popular a l'escola

Per tot això l'Ajuntament de Barcelona, a través de la xarxa de Cases de la Festa, ha posat a l'abast de les escoles un programa d'activitats educatives que pretenen acostar l'alumnat a les particularitats i característiques de la cultura popular i tradicional catalana.



Taller *On dormen els gegants?*
Escola Duran i Bas de les Corts, P-5.



La xarxa de Cases de la Festa és un projecte que vincula diferents equipaments de la ciutat on resideixen entitats de cultura popular per tal d'unir esforços i recursos a l'hora de generar accions de difusió de la seva activitat. La proposta educativa pretén formar en valors i reconèixer les tradicions com a part del nostre patrimoni immaterial a través del coneixement significatiu, l'experimentació i el treball en equip. Són set tallers dedicats, cadascun d'ells, a una expressió diferent de la nostra cultura popular: els gegants, els diables, els castellers, el bestiar festiu, la cobla, la sardana i el ball flamenc. Cadascun d'ells s'implementa a diferents Cases de la Festa de la ciutat, de manera que l'alumnat coneix no únicament l'expressió cultural concreta, sinó també l'espai on les colles treballen per preparar-la i tirar-la endavant. Actualment, els equipaments on es duen a terme les activitats són La Casa dels Entremesos a Ciutat Vella, el Centre d'Imatgeria Festiva del Poblenou, el local dels Castellers de Barcelona i l'Orfeó Martinenc a Sant Martí de Provençals, La

Violeta i el Centre Cultural Albert Musons a Gràcia i el Centre de Cultura Popular de Sant Andreu.

On dormen els gegants? És un taller dedicat a nens i nenes d'educació infantil que tenen l'oportunitat de conèixer de ben a prop els gegants, gegants petits i gegantets de Ciutat Vella o de Gràcia. Poden veure el lloc on aquests descansen i es preparen per a les seves actuacions. I per si no fos prou, l'alumnat construeix, personalitza i fa ballar el seu propi gegant en la seva primera diada gegantera.

Bateig de Foc és un taller que engrescarà tots els apassionats de les festes amb foc. Està destinat a grups d'Educació Primària i dóna a conèixer l'origen i l'activitat de les colles de diables i de bestiar de foc, així com l'organització i el protocol de protecció per participar en cercaviles i correfocs. Com qualsevol membre d'una colla de diables, l'alumnat s'haurà de protegir amb roba ignífuga, agafar les seves maces i els tabals i participar en el seu bateig de foc.

Un quatre de vuit amb folre i...? És una activitat destinada a grups d'Educació Secundària que permet conèixer una de les expressions de la cultura popular més genuïnes del nostre país, els castells. Es presenten els diferents tipus de castells, la seva nomenclatura, l'organització de les colles i els valors relacionats amb la pràctica castellera. A més, l'alumnat, amb l'ajuda d'un membre de la colla de castellers de la Vila de Gràcia, aixeca diferents parts d'un castell i posa en pràctica valors com la solidaritat, el compromís, el treball en equip i la comunicació.

Finalment, els amants de la música i el ball tenen tres tallers destinats a conèixer el món de la dansa i la música tradicional. Per a grups d'Educació Primària s'ofereixen els tallers *Compota de Coblà* i *Curts i llargs a pas de sardana*, on es presenta l'origen i les característiques dels grups de cobla



Taller Bateig de foc.
Escola Els Horts, 3r de Primària.

i les colles sardanistes i els passos bàsics per ballar la que ha estat considerada la dansa més bella de totes les danses que es fan i es desfan. Finalment, l'activitat de *Flamenk*, dedicat als grups d'Educació Primària i Secundària, ofereix l'oportunitat de gaudir d'un espectacle d'aquest ball on, a més de sentir la música i veure la dansa d'aquest art, se'n coneix la història, la instrumentació i les tècniques bàsiques.

Experimentar, participar i aprendre

Totes les activitats es fonamenten en uns principis bàsics: el coneixement signifi-



**Taller *Un quatre de vuit amb folre i...?*
Escola La Salle de Gràcia, 1r d'ESO.**

catiu, l'experimentació i la participació com a base de l'aprenentatge. Entenem, doncs, que aquesta és la millor manera de posar en pràctica valors com el treball en equip, la solidaritat o l'autosuperació, indispensables en qualsevol colla o entitat de cultura popular i tradicional. La festa és participació i experimentació de sensacions i no hi altra manera possible d'endinsar-se en aquest univers singular.

Els tallers estan enfocats des d'un punt de vista global, que combina el treball a l'aula, amb una sèrie de materials previ-

sita i postvisita, i l'activitat *in situ* en les diverses Cases de la Festa. Les activitats a classe es fonamenten en una primera aproximació de l'alumnat als conceptes de cultura popular, tradició i patrimoni; també s'introdueixen en els elements bàsics de l'expressió festiva, en concret, que es volen conèixer. Per altra banda, el treball posterior a la visita incideix en la capacitat de sintetitzar i aplicar noves realitats i els coneixements obtinguts, fent èmfasi en l'aspecte participatiu i de compromís de les festes populars. Tot plegat ofereix a l'alumnat eines que li permeten continuar amb la descoberta d'aquests elements del nostre patrimoni intangible de la forma més autònoma possible.

Les activitats a les Cases de la Festa parteixen d'una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que s'estructura amb una fase inicial, una de coneixement i una de síntesi. La fase inicial presenta l'activitat de forma engrescadora i contextualitza l'acció en el marc de la cultura popular i tradicional. És el moment en què s'estableix una relació fluida entre l'educador/a i l'alumnat a través d'una conversa per saber els coneixements previs, preconcepcions i interessos amb què comencem a treballar.

En la fase de coneixement es desenvolupen les dinàmiques experiencials relacionades amb l'expressió de cultura popular concreta. S'hi poden trobar des d'activitats expositives fins a d'altres de caràcter estrictament lúdic i pràctic. Les primeres són fonamentals per treballar els continguts conceptuals que permeten valorar la cultura popular com a part del nostre patrimoni col·lectiu, conèixer-ne els orígens i la singularitat. Les activitats experimentals, per altra banda, són les que acosten l'alumnat a les diverses expressions festives mitjançant la vivència i els sentits. Es creen dinàmiques d'equip que permeten educar en valors. De manera gairebé imperceptible es treballen la confiança en un mateix i en el grup, el respecte, el treball

col·lectiu, l'autoexigència o la comunicació. Aquestes activitats permeten participar i viure en primera persona l'esforç que requereix fer ballar un gegant, organitzar un correfoc o aixecar un castell. Però el més important de tot és que l'alumnat percep amb molta facilitat l'element clau que mou tanta gent a dedicar part del seu temps a preparar les festes populars, la diversió. Perquè això sigui possible els infants s'han de submergir en una nova realitat i se'ls ha de dotar dels instruments que fan servir les colles per preparar les seves actuacions. Així les activitats es complementen amb faixes, bestiari festiu, vestits de diables, tabals, caixes, ceptrots, gegantets i altres materials que ajuden a viure les actuacions amb la màxima intensitat.

Per acabar, en la fase de síntesi s'assaja tot allò après a partir d'una proposta dinàmica on es pren consciència del que s'ha après, com continuar aprenent i descobrint més aspectes de la temàtica treballada.

Viure la cultura popular en primera persona

La rebuda que han tingut els tallers en aquests pocs mesos de rodatge ha estat veritablement positiva. Els infants gaudeixen d'una jornada de treball amb els seus companys i companyes, a la vegada que aprenen a mirar més enllà de la realitat quotidiana. Descobrixen el valor que tenen aquelles expressions festives que ells estan acostumats a veure en les actuacions de la ciutat, i aquest coneixement és el punt de partida per arribar al respecte primer i a l'admiració després.

La visita a les Cases de la Festa desperta un especial interès per conèixer l'organització de les colles, el material que utilitzen i l'esforç que requereix la preparació de qualsevol acte. Els infants descobreixen els espais d'assaig musical, els magatzems, els tallers de treball, i els espais d'exposició de figures d'imatgeria festiva. Tots són uns espais força desconeguts per a aquells que

viuen les festes com a espectadors. És destacable també el vincle que estableixen els grups del mateix barri o districte on porten a terme la visita, pel grau de coneixement, interès i estimació cap a unes expressions festives que els són del tot familiars.

Forjar identitat i compromís amb el col·lectiu, educar en valors i descobrir la riquesa de la nostra cultura popular i tradicional. Aquests són alguns dels aprenentatges que preparen els nostres infants per viure en societat i formar-se com a ciutadans.



**Taller *Compota de cobl* i *curts i llargs a pas de sardana*.
Escola Sagrat Cor de Barcelona, 3r de Primària.**

Les entitats de cultura popular, a través de la xarxa de Cases de la Festa, volem oferir eines per ajudar els professors i les professores de les nostres escoles a dur a terme aquesta difícil però engrescadora tasca, i entre tots enriquir una mica més la nostra societat.

Més informació: <<http://casesdelafesta.bcn.cat/educació>>.



Mirades



Mirades transformadores o quan la imaginació vola en globus



NOEMÍ DURAN SALVADÓ

Doctora en Art i Educació
Especialista en llenguatges
poeticosensorials

Fa pocs dies que he arribat a Catalunya després de viure un any fora. El fet de tornar m'ha despertat moltes sensacions, emocions, pensaments... És un trànsit que el cos viu amb intensitat. Vull compartir una reflexió a propòsit del meu retrobament amb les persones conegudes. Malgrat la distància física una guarda records, percepcions concretes de la família, dels amics, de les persones que per un temps queden lluny però a prop del cor. A la tornada contrastes aquests records amb la impressió que deixa ara en tu el cos de l'altre quan us abraceu i de sobte t'adones que és un moment indefinible, per al qual no hi ha paraules. A mesura que passen els dies, descobreixo que algunes de les meves idees sobre aquestes persones conegudes ja no són les mateixes que abans. És com si haver-me'n separat durant força temps em permetés ara mirar-les de nou,

i les convertís en persones una mica més desconegudes per a mi. Per exemple, mentre converso amb un familiar, m'adono que la relació amb tal persona em portava en altres temps a una forma concreta de respondre i ara sembla que hi puc interactuar d'altres maneres. Si estem atents al joc de les relacions amb les persones podem sorprendre'ns trobant desconeguts en les que crèiem més familiars, fins al punt que nosaltres mateixos ens descobrim diferents.

Crec que la mirada de l'educador té a veure amb aquesta capacitat de ressaltar la novetat allà on la majoria veu una idea fixa o una estructura ja sabuda. L'educador té la força i la subtilitat d'obrir-se al mateix temps a la multiplicitat de l'existència i a la singularitat de cada situació per poder extreure'n sempre un aprenentatge. I no només de cada situació, també de cada per-



sona; l'educador és aquell qui sap veure en cada ésser les virtuts que el fan únic. Per tant, és sempre una mirada amorosa, no carencial, sinó possibilitadora, de reconeixement i confiança en l'altre, el que identifica els nostres mestres.

Al cap de dos dies de la meua arribada em trobo amb el Jordi Enrich, un dels meus mestres, i compartim emocionats moltíssimes anècdotes. M'explica que a l'estiu va viure una experiència molt especial i el seu relat em permet pensar en les mirades transformadores. El Jordi fa temps que va contactar amb una empresa fabricant de globus aerostàtics i els va proposar de reciclar les teles dels globus en desús per explorar-ne altres utilitats possibles.

Combinant les seves habilitats com a artista i educador el Jordi concreta el projecte "Iglú de vent" (www.igludevent.cat), que engloba diferents accions creatives a partir d'aquests globus que ja no volen. "En el taller d'aquest estiu érem persones de diferents indrets del



món que vam estar convivint una setmana amb el propòsit d'explorar junts com transformar la tela dels globus en altres objectes possibles. Ens reunim al voltant del globus estirat a terra, com si es tractés d'un mamut que hem de disseccionar i repartir entre tots. Convido a percebre les particularitats d'aquest material a través de tots els sentits i animo que cadascú explori com li pot donar una nova vida", m'explica el Jordi.

Comparteixo aquesta experiència perquè crec que té el potencial de recordar-nos que l'educació és una

**Taller a Domaine de Boisbuchet.
França, 2013**



invitació a ser creatius, a mirar, cada vegada, com si es tractés de la primera. Per assolir aquest estranyament de la mirada cal estar atents al que ja existeix entre nosaltres, com en el cas d'aquestes teles que havien quedat arraconades fins que

la capacitat d'una mirada transformadora és una actitud que no interessa en les societats de consum i per això en els plans educatius es tendeix a associar la creativitat a la producció més que a la transformació. Com a contrast, a països



algú va tenir la capacitat de redescobrir-les i fer volar la imaginació amb elles.

I si ens preguntem què ens sobra en lloc de què ens falta? Aquesta pregunta és una de les meves preferides, perquè m'ensenya que si estem atents al que està present entre nosaltres, veiem que tenim de tot! I aquest tot es pot multiplicar si som creatius. Però

més pobres aquesta actitud creativa transformadora és clau per a la supervivència de les persones i s'aprèn com a condició vital.

Penso que és un moment molt oportú perquè els educadors d'arreu ens plantejem el repte d'aprendre i ensenyar mirades transformadores.

**Taller a Domaine de Boisbuchet.
França, 2013**



Identitats possibles



ANTONI TORT BARDOLET

Professor de Pedagogia,
Universitat de Vic

Fa uns dies, una professora de la Universitat de Catània conversava telefònicament amb el professor Joan Soler de la Universitat de Vic. Varen acordar intercanvis per seguir investigant en els contextos d'aquell formidable moviment pedagògic del primer terç de segle anomenat Escola Nova, que va desplegar-se en diferents parts del continent europeu, també a Sicília, com a Catalunya. Val la pena recordar que un dels pedagogs italians més interessants d'aquell moviment, Giuseppe Lombardo Radice, va néixer precisament a Catània l'any 1879. Li devem l'expressió "escola serena", que veia com a sinònim d'"escola activa". Després de parlar de les recerques comunes, tal com m'explicà el meu col·lega de la UVic, la professora va expressar la seva profunda impressió davant l'arribada massiva de refugiats sirians a les costes sicilianes.

Efectivament, en poc més de quaranta dies els organismes internacionals valoraven en més de tres mil tres-cents els refugiats de Síria que havien arribat a la Itàlia meridional. Entre ells, aproximadament dos-cents cinquanta infants sols, no acompanyats. S'ha calculat

que més del cinquanta per cent dels refugiats d'aquell país són menors de disset anys. La catàstrofe de la guerra siriana és enorme i també ha fet posar en marxa la més gran operació humanitària feta mai per l'ACNUR i la UNICEF. Milers d'infants fugint de la guerra, sense adults que els acompanyin i sense possibilitats d'anar a escola. Ens assabentem d'una petita aula creada en un garatge en una població al sud de Turquia per a infants sirians refugiats. Va engegar amb 16 alumnes refugiats al gener del 2011, i avui ja en té més de mil sis-cents. Sempre, doncs, que celebrem la plena escolarització dels infants del nostre país, no podem deixar d'exemplar el focus i veure el paisatge en el seu conjunt.

En aquests moments, els organismes internacionals ja han enregistrat més d'un milió d'infants, donant-los una identitat i procurant que els nascuts a l'exili puguin tenir certificats de naixement, per evitar que esdevinguin apàtrides i puguin esquivar tots els perills i abusos de la no-existència formal. Com se sap, el dret a una identitat és un dels primers drets de la infància, i fa poc la

UNICEF va cridar l'atenció sobre un fet, especialment estès a l'Àfrica: el dels infants que no són registrats al néixer i que poden esdevenir, per exemple, carn de canó de grups armats en els

la població d'origen gitano resident al sud del país. El registre té forma d'arbre genealògic i inclou informació detallada sobre més de quatre mil persones, entre elles més de mil infants, amb i

vuitanta-set anys. Se n'ha parlat poc. Havia escrit paraules justes sobre l'educació i s'havia compromès en la lluita en molts àmbits dels drets de les persones. Per Jacquard l'educació



conflictes que s'escampen per aquell continent.

El dret, doncs, a viure dignament, el dret a anar a l'escola, a tenir una identitat, són drets vulnerats en diferents contextos i situacions. Fa unes setmanes també, el diari suec *Dagens Nyheter* revelava que agents de policia d'aquell país, paradigma de l'estat del benestar, s'havien dedicat durant més d'un any a recopilar en secret dades personals de

sense antecedents penals. Òbviament s'han demanat explicacions i s'han obert investigacions.

Qui de ben segur hagués aixecat la veu davant d'aquestes i d'altres injustícies que afecten els infants hauria estat Albert Jacquard, un genetista prestigiós i una referència ètica a França. El passat onze de setembre, data en què passen tantes coses, Jacquard va morir d'una leucèmia, als

ha de suscitar en cadascú el desig d'esdevenir allò que hom tria de ser, en una tria sempre revisable. És, doncs, la possibilitat d'exercir la pròpia llibertat i de desplegar la identitat que cadascú es construeix, en diàleg amb el seu entorn. Hauria de ser possible. A Síria i a Suècia.



Presentació el passat 10 d'octubre del monogràfic "Contra les desigualtats socials" del número 371 de PERSPECTIVA ESCOLAR

El dijous 10 d'octubre, colze amb colze amb la Fundació Jaume Bofill, amb qui compartim tants valors i anhels, vam organitzar el debat "Quines desigualtats socials podem combatre des de l'educació?", que va servir també per presentar el monogràfic del núm. 371 de PERSPECTIVA ESCOLAR. A l'acte, celebrat al Palau Macaya, hi van assistir més de cent persones.

La presidenta de Rosa Sensat, Irene Balaguer, al costat d'Ismael Palacín, director de la Bofill, va destacar en la presentació que PERSPECTIVA ESCOLAR, des dels seus orígens, ha volgut ser un instrument de diàleg. El síndic de greuges de Catalunya, per la seva part, va emfasitzar la importància de parlar, en aquests moments, de desigualtats, tant a escala planetària com a escala nacional i local, i ens va recordar que un dels problemes que més l'han amoïnat, des de sempre, ha estat el de la segregació escolar.

El nostre amic i col·laborador Joan M. Girona va fixar-se en la funció social que aconsegueix l'escola obligatòria i en la necessitat de tenir present la persona completa (en totes les seves dimensions), la relació amb els adults (sobretot a través de l'acció tutorial) i la col·laboració amb les famílies. I Joan Mateo, secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament, va deixar clara l'obligació de limitar, des del sistema educatiu, els efectes de les desigualtats socials en els infants i joves, apostant per l'escolarització primerenca, la detecció precoç de les dificultats, l'atenció a la diversitat dins i fora de l'aula, la promoció de la Formació Professional i l'afinament dels sensors del sistema per detectar i corregir les disfuncions que s'hi produeixin.

Pilar Benejam, des del públic, va exigir que no se separin els joves dins del sistema educatiu almenys fins als 16 anys, que ja els quedarà prou temps per competir en el futur...

Tot plegat, una oportunitat doble que tenim ganes de repetir: estimular el debat públic entorn dels grans temes educatius, des d'una òptica emancipadora i no mercantilista, i la voluntat de fer-nos presents com a revista i com a associació.



Ressenyes i novetats



L'educació, una qüestió d'estat Una mirada a Europa

D'Enric Prats

Editat per la Universitat de Barcelona, 2013

XAVIER BESALÚ

PERSPECTIVA ESCOLAR

El llibre del professor Enric Prats em sembla especialment recomanable tant des del punt de vista de la immediatesa (ens ajuda a entendre i valorar amb dades i criteris contrastats l'actualitat educativa) com si pensem en un futur més o menys independent o sobirà (la perspectiva europea impregna de dalt a baix el text i fa avinent que algunes tendències de fons, també en matèria educativa, condicionen les polítiques nacionals).

Un dels valors més agraïts d'aquest treball és el de posar al seu lloc les avaluacions internacionals (singularment PISA) i els informes que periòdicament elaboren i publiquen diferents entitats i organismes. És fins a cert punt lògic que per als mitjans de comunicació només siguin notícia les males notícies, les més espectaculars i xocants, però els qui estimem l'educació no ens hi hauríem de deixar arrossegar. Perquè ni les dades són neutres, ni les explicacions són unívocues, ni les interpretacions són desinteressades, ni les propostes que suposadament se'n deriven hi tenen una relació nítida i clara. En aquest calaix, val la pena retenir dues afirmacions textuais del llibre que ressenyem: "Els suposats pobres

resultats acadèmics i els productes mediocres de l'escola són exhibits i passejats com la causa dels mals de la societat, tot bastint una lògica perversa que oblida que tenim els infants que tenim perquè els adults som com som". I aquesta altra: "En termes generals, Catalunya, entre Polònia i Suècia, té una posició còmoda a la banda alta dels resultats europeus", si parlem dels rendiments acadèmics.

Un segon aspecte especialment oportú d'aquest llibre és la seva reivindicació del paper de l'escola i del professorat en un context de diversitats socials múltiples i de globalització i tecnificació generalitzada. És una evidència, per a Prats, que la funció de l'escola "s'ha de resituar en un context social que ha canviat radicalment en molt poc temps", però també ho és que "en les societats contemporànies, l'escola ha assolit una posició central en la formació dels subjectes". Si, per una banda, els nous dispositius tecnològics vénen a reforçar i consolidar el paper humanitzador (i això val tant per a l'àmbit racional com per al de les emocions i el de la motricitat), per l'altra, el pluralisme social i l'exigència radical de llibertat assignen al professorat la funció irrenunciable de formar persones capaces de fer front a una societat incerta i complexa, i "ciutadans i ciutadanes competents des del punt de vista ètic". Ara que, també a casa nostra, se senten cada cop més els cants de sirena dels moviments d'escolarització a casa i de les escoles lliures o alternatives, és bo fer una aposta renovada per l'escola pública i per les seves funcions, que van molt més enllà de la transmissió del bagatge cultural acumulat per la comunitat i de l'entrenament per assolir unes competències bàsiques.

Una tercera virtut de "L'educació, una qüestió d'estat" és que ens prepara, amb rigor però sense embuts, per combatre el projecte de llei de millora de la qualitat de l'educació, l'anomenada reforma Wert, que és qualificada de "nyap des del punt de vista tècnic, incongruent des del punt de vista pedagògic i perversa des del punt de vista ideològic... una iniciativa impúdica, per no dir cínica, basada més en conviccions que en proves". Es dibuixa, conclou l'autor, "una escola uniforme, elitista i nostàlgica que satisfà les aspiracions d'alguns i topa amb els interessos de la majoria de la comunitat educativa; una escola que novament caminarà d'esquena a Europa". Més encara: "La reforma Wert dinamita els fonaments de l'educació entesa com un servei públic". O: "La reforma Wert s'ha construït des de la revenja política i l'enyorança ideològica de models educatius ja superats... El gir semàntic d'aquesta llei no deixa cap dubte sobre les seves intencions: de l'atenció a la diversitat (que treballa per l'equitat) al desplegament del talent (que treballa per incrementar la desigualtat)". Aquesta contundència ens permet donar la benvinguda a una veu relativament nova en el debat públic sobre educació, que bona falta ens fa en aquests moments de predomini de personatges saberuts, però poc informats, que fan de la seva pròpia experiència escolar o la dels seus fills la seva única font d'informació i el seu únic criteri a l'hora d'analitzar i de fer propostes. L'Enric Prats és un pedagog rigorós i prudent, amb molta proximitat a les aules i al professorat, que ofereix una mirada comparativa i internacionalista més necessària que mai, i que es fa entendre.



Una altra mirada a les tutories Educació emocional a l'escola

D'Isabel Fuertes Valero i Minerva Gabarró Ollé
Editat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat
(col·l. Dossiers, núm. 75), 2013

LEO CARBONELL

PERSPECTIVA PSCOLAR

Qui no s'ha trobat mai com a tutor davant d'un grup classe i, després de les primeres observacions de les dinàmiques que es generen, no s'ha plantejat la necessitat de fer un treball profund al voltant de les emocions?

El llibre *Una altra mirada a les tutories* d'Isabel Fuertes i Minerva Gabarró parteix, entre d'altres, del supòsit que “moltes de les conductes disruptives provenen de les emocions no controlades i de les inhibicions imposades més que de qualsevol altra causa”. L'afirmació que “els alumnes agrupats al voltant d'un tutor constitueixen una petita unitat compacta i íntimament unida dins de l'escola”, avalada per la pròpia experiència com a tutores i monitores, les porta a plantejar-se la necessitat de conèixer les diferents teories al voltant de les emocions i posteriorment a fer una proposta pràctica.

La primera part és un recull teòric dels diferents treballs d'investigació des de finals del segle xx fins a l'actualitat. Comença el recorregut parlant de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner, continua amb el concepte d'intel·ligència emocional de Goleman i la definició d'intel·ligència intrapersonal i interpersonal. En el mateix capítol es defineix l'emoció com una part essencial de l'experiència humana, biològicament parlant. I es diferencien dos grans grups d'emocions: bàsiques o primàries i

complexes o secundàries. Si parem atenció a les afectacions que tenen en el nostre organisme, les emocions es classifiquen en: agradables, desagradables o ambigües.

Un cop aclarits els referents teòrics, les dues autores fan un estudi de l'educació emocional a l'escola acostant-nos a l'informe Delors (1996), on es ressalta la importància de l'educació emocional. També ens apropem als principis i fins de l'educació segons la LOE (Llei orgànica d'educació 2/2006) i al Decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (Decret 142/2007). A partir d'aquí fan una anàlisi dels objectius i la concreció en les competències bàsiques del currículum de Primària.

La segona part entra de ple en el marc pràctic. S'inicia amb la descripció del context educatiu i es descriuen els aspectes organitzatius de la programació: temporització i metodologia.

La proposta de treball a l'aula està estructurada en cinc blocs de treball:

1. Consciència emocional
2. Regulació emocional
3. Autonomia emocional
4. Competència social
5. Habilitats de vida i benestar

Les activitats dels tres primers blocs estan encaminades al coneixement d'un mateix (de dins...). Les dels dos últims blocs pretenen millorar el benestar personal i social (cap a fora...).

L'estudi ens ofereix també un annex amb el material necessari per a la concreció d'algunes de les activitats, així com una extensa bibliografia.

Aquest llibre és una bona proposta de treball per a les sessions de tutoria col·lectiva

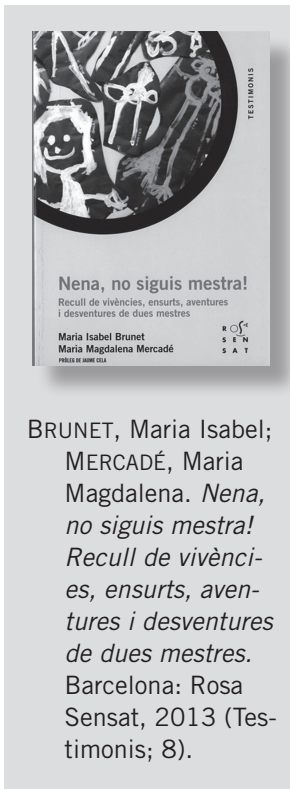
del cycle superior si, com les autores, penseu que les tutories són un espai idoni per compartir experiències i créixer en l'àmbit personal i social.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

25 + 2: *taller triangle*.
Barcelona: Taller Triangle, 2012.

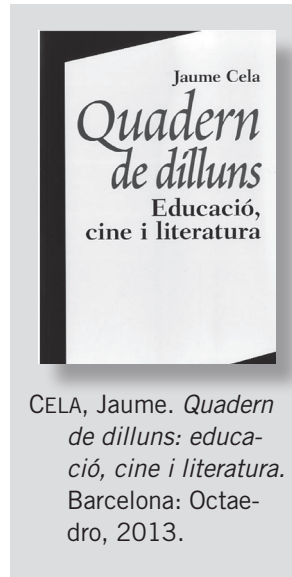


BRUNET, Maria Isabel;
MERCADÉ, Maria
Magdalena. *Nena,
no siguis mestra!*
*Recull de vivències,
ensurts, aventures
i desventures de dues
mestres.*
Barcelona: Rosa
Sensat, 2013 (Testi-
monis; 8).

CHOMSKI, Débora. *L'ús di-
dàctic dels mitjans de
comunicació i les TIC
a l'educació infantil.*
Barcelona: UOC, 2012
(Dossiers did@c-TIC's;
9).

Extracte de l'índex:

Els mitjans, els nens i l'edu-
cació infantil; Cultura au-
diovisual a la infància; Quins
mitjans? Com? Per què?; Els
racons de mitjans audiovi-
suals de comunicació i amb
mitjans; Tallers i projectes
de mitjans de comunicació
i amb mitjans de comunica-
ció; Les bones pràctiques,
un assumpte de tots.



CELA, Jaume. *Quadern
de dilluns: educa-
ció, cine i literatura.*
Barcelona: Octae-
dro, 2013.

DARWIN, Charles. *Mi abue-
lo Erasmus.* Pamplona:
Laeloti, 2013 (Biblio-
teca Darwin; 7).

*Enric Lluch i Martín:
l'obra escrita.* Edició

a cura d'Abel Albet i
Mas. Barcelona: So-
cietat Catalana de
Geografia, 2007.

GERVER, Richard. *Crear
escoles que preparin
per al futur.* Barcelo-
na: Fundació Jaume
Bofill, 2013 (Debats
d'educació; 30).

*La escuela inclusiva des-
de la innovación do-
cente.* Prudencia Guti-
érrez, Rocío Yuste, Ra-
quel Borrero (coords.).
Madrid: Los Libros
de la Catarata, 2012
(Educación activa; 3).

Extracte de l'índex:

Educación para todos y to-
das: la escuela intercultural;
Recursos didácticos basados
en "software" libre para la
atención a la diversidad; Ex-
periencias escolares de éxito
para la inclusión; Las TIC en
educación especial; Centros
de educación especial y
modelos de intervención pe-
dagógica; Apoyo educativo al
alumnado con alteraciones
de la conducta; Material
de preparación cognitiva
para la inserción laboral de
personas con discapacidad
intelectual.

FELIU TORRUELLA, Maria;
HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. *Didáctica de la guerra civil española*. Barcelona: Graó, 2013 (Biblioteca de Íber; 297).

JOVER, Daniel. *Educar, trabajar, emprender: cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria, 2012 (Milenrama; 37).

Extracte de l'índex:

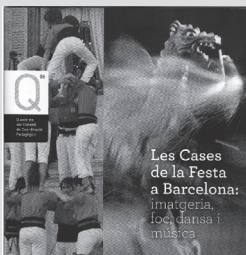
Texturas del texto, colores de la memoria; El gallo crisis: mirar la realidad con otros ojos; El autoengaño y la alineación cultural; Crisálidas de la metamorfosis; Construyendo educación y economía solidaria; De formación profesional y empleo: estrategias posibles.

Qué es un niño hoy; reflexiones sobre el cambio. Alejandra Walzer (coord.). Salamanca: Comunicación social, 2012 (Contextos; 23).

Extracte de l'índex:

La infancia, la niñez, las interrupciones; ¿Qué es

un niño? La visión desde la antropología; La infancia en psicoanálisis hoy... ¿como ayer?; Infancia y filosofía: dos encuentros; El niño, agente económico y consumidor; La infancia reflejada: la representación del niño a través de las pantallas; Luz al mundo. El primer bebé y la imagen del cambio.



PUIG I MARTÍN, Jordi;
QUINTANA I ALBALAT, Jordi. *Les cases de la Festa a Barcelona: imatgeria, foc, dansa i música*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut de Cultura i Institut d'Educació, 2013 (Quaderns del Consell de Coordinació Pedagògica; 6).

Propuestas para una escuela en el siglo XXI

fernando trujillo sáez



TRUJILLO SÁEZ, Fernando. *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2012 (Educación activa; 4).

Subscripció a PERSPECTIVA ESCOLAR

Cognoms:

Nom:

Adreça:

Codi postal:

Població:

Província:

Telèfon:

Correu electrònic:

NIF:

Se subscriu a PERSPECTIVA ESCOLAR (6 números l'any).

Preu per al 2014 (IVA inclòs): 50 euros.

Socis A. M. Rosa Sensat: 40 euros.

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

.....

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: Perspectiva Escolar, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona.
Subscripció per Internet: www.rosasensat.org/perspectiva