

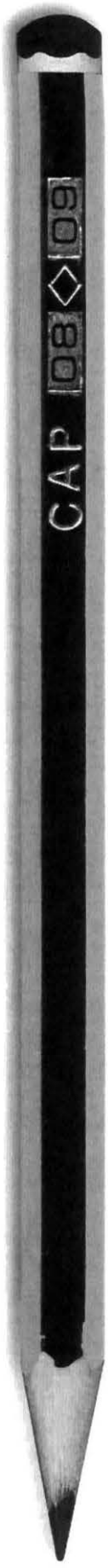
CAP

Certificat d'Aptitud Pedagògica

Curs 2008-2009

Música

ice UB



CAP

Certificat d'Aptitud Pedagògica

Curs 2008-2009

Música

ice UB

Índex

Índex 2

Presentació 6

Sistema educatiu 7

Calendari d'aplicació de la Llei orgànica de l'educació 8

La LOE i els nous currículums 10

La LOE i la formació inicial del professorat 14

Educació secundària obligatòria 18

Batxillerat LOE 19

Currículum d'ESO 25

Objectius de l'educació secundària obligatòria 25

Música 26

ANNEX 1 38

Competències bàsiques 38

La programació 56

1. Introducció 56

2. Principis psicopedagògics i didàctics 56

Orientacions per a l'elaboració d'ua programació 66

Components de la programació 66

Material per a l'alumne/a 67

Disseny d'una unitat didàctica 75

Concepte d'unitat didàctica 75

Descripció de la unitat didàctica: guió de treball 76

Tècniques comunes per a desenvolupar una unitat didàctica 78

Plantilles 80

Avaluació 82

1. Introducció 82

2. Característiques de l'avaluació 83

3. Fases de l'avaluació 86

Avaluació i promoció a l'ESO 87

Principals tècniques d'avaluació 90

Tipus d'avaluació 91

Procediments específics de l'activitat musical 103

L'avaluació musical 106

Aspectes a tenir en compte a l'avaluació 108

A propòsit de l'avaluació 118

Avaluació interna de centres 120

Exemple de prova de competències bàsiques de l'àrea de música 124

Batxillerat 165

Història de la música 165

PAU: Exàmens, correccions i estructura de l'exercici de Història de la música 171

Proves d'accés a la universitat 171

Com són els exàmens 171

Matèries optatives 183

Optatives tipificades 183

Optatives de centre 183

Convalidació de materias corresponents a matèries optatives 183

Treball de recerca 184

Normativa 185

Llenguatge musical 186

Aspectes per al debat 189

Del so al símbol i la teoria 191

Expressió vocal i corporal 193

Expressió vocal 193

Problemàtica del canvi fisiològic de la veu als adolescents de l'ESO durant l'activitat del cant coral dintre del grup-classe. Tractaments 196

Anotacions sobre expressió vocal 206

Quatre apunts sobre expressió corporal 218

Pràctica instrumental 228

Procediments d'interpretació 228

L'expressió instrumental 230

La flauta dolça: un instrument per ensenyar música al s. XXI ? 235

Direcció 237

Elements bàsics de direcció 237

Audició i context històric 239

L'audició 239

Aprendre a escoltar i escoltar per a aprendre 241

Escoltar música. Ensenyar a escoltar música. Aprendre a escoltar música 256

Procediments d'audició 260

Comentari d'una partitura 263

Informàtica musical 265

Educant amb i per a les noves tecnologies 265

Les eines tecnològiques a l'educació musical 280

Comunicació oral 293

Idees clau sobre La comunicació oral 293

Documents i articles 297

Música i interculturaliat a l'aula 297

El mestre i el professor de música investigadors i observadors: Propostes d'aplicació a l'aula 313

Ensenyar la música o educar amb les músiques 323

El Musicar i el Multiculturalisme 331

Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural 354

Bibliografia i recursos 366

Presentació

Fins que es desenvolupi el nou *Decret 16692/95 de 20 d'octubre (BOE 9-9-95)* que regula el nou *títol d'especialització didàctica,* l'actual *ordre vigent de 8 de juliol de 1971, article 73 (BOE 12-VIII-1971)* sobre les activitats docents dels ICEs (Instituts de Ciències de l'Educació, estableix la obligatorietat d'aquests departaments d'impartir els cursos de CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica) per als universitaris i altres titulats superiors que s'incorporin a la docència. Les activitats d'aquests cursos comprenen dos cicles: a. Cicle teòric: l'estudi dels fonaments i principis generals de l'educació necessaris per a la tasca docent, aspectes psicopedagògics, legislació i organització escolar, didàctica específica de l'assignatura; b. Cicle pràctic: l'exercici de les pràctiques docents en els centres assignats pels ICEs.

Totes aquestes activitats tenen com a objectiu prioritari conèixer la problemàtica de l'educació i, malgrat les possibles limitacions, demostrar la capacitat de l'alumne, futur docent, per a resoldre les diverses situacions pedagògiques i organitzatives, que en qualsevol moment se li podran plantejar com a professor. Teoria i pràctica han d'ésser doncs els instruments necessaris per afrontar la situació real dels centres, no només des del punt de vista pedagògic (la classe) sinó també d'organització (Departament/ Seminari).

No obstant , aquest objectiu s'ha diluït en l'obtenció del títol, la utilitat del qual, és gairebé exclusivament un requisit per a accedir a la funció pública docent i no per a la formació inicial del professorat. No es tracta d'analitzar les múltiples raons que han distorsionat l'objectiu inicial, caldria un debat seriós sobre la formació inicial. El cert, és que el futur professor a més de la preparació acadèmica i científica adquirida en els estudis universitaris, necessita una formació bàsica i vàlida per a exercir com a professor.

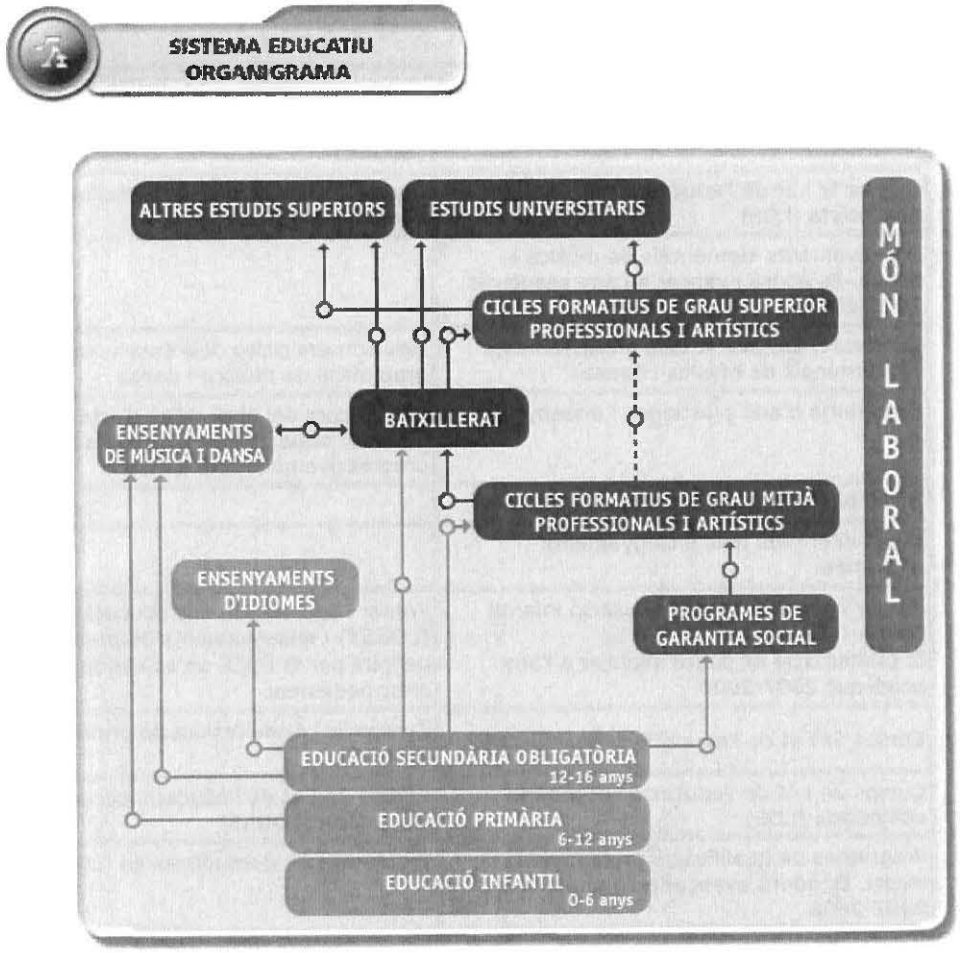
Els materials que es presenten a continuació són un recull que vol ajudar a definir quines han de ser les tasques del professorat de música que ha d'acomplir el disseny curricular base i proposar els canals necessaris per a la seva execució. Es tracta en definitiva d'aportar uns objectius, uns materials de treball i una metodologia que serveixin de guia al futur docent. Només una formació permanent, tant del futur professorat com de l'actual pot evitar el risc d'una interacció didàctica dèbilment planificada, d'unes activitats escolars monòtones o d'una escassa participació dels alumnes. Si bé l'actualització curricular dels coneixements de la matèria són molt importants, encara és més l'actualització didàctica.

La proposta del material vol ajudar als professors a confeccionar els punts bàsics de la seva tasca docent (situació actual de la didàctica de la música, reflexió sobre, el que, el com i quan ensenyar, anàlisi d'algunes metodologies a l'ús, estratègies, recursos didàctics, avaluació, experiències,...). No es tracta d'un material definitiu sinó d'una recopilació actualitzada.

Cristina Fuertes
Coordinadora del CAP de Música

Sistema educatiu

El sistema educatiu[1] actual té una estructura pròpia que es reflexa en el organigrama següent. Els nivells educatius que bàsics són: educació infantil (té caràcter voluntari), educació primària i secundària obligatòria (tenen caràcter obligatori), batxillerat, formació professional de grau mitjà i formació professional de grau superior, estudis universitaris i altres estudis superiors.



[1] Quadre del sistema educatiu consultat al portal educatiu edu365.com del Departament d'Educació.[en línia] < http://www.edu365.com/estudiar/organigrama/index.htm> [Consulta 15 setembre 2004]

Calendari d'aplicació de la Llei orgànica de l'educació

El Ministeri d'Educació i Ciència ha publicat el Reial decret 806/2006, de 30 de juny, pel que s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE).

El calendari, que tindrà període d'aplicació de cinc anys, concedeix prioritat a la implantació de l'educació primària i l'educació secundària obligatòria i a les mesures contemplades en la LOE per millorar els resultats en aquestes etapes educatives, reduir el fracàs escolar i promoure l'equitat del sistema.

Curs	S'implanta	Deixa d'impartir-se
2007-2008	Cursos 1r i 2n de l'educació primària (LOE)	Cursos 1r i 2n de l'educació primària (LOGSE)
	Cursos 1r i 3r de l'educació secundària obligatòria (LOE)	Cursos 1r i 3r de l'educació secundària obligatòria (LOGSE)
	Ensenyaments elementals de música i dansa. Es podrà avançar a l'any acadèmic 2006-2007	
	Cursos 1r, 2n, 3r i 4t dels ensenyaments professionals de música i dansa	Dos primers cicles dels ensenyaments de grau mitjà de música i dansa
	Grau mitjà d'arts plàstiques i disseny	Primer curs del grau mitjà d'arts plàstiques i disseny; aquests ensenyaments s'extingiran progressivament curs a curs
	Nivell bàsic dels ensenyaments d'idiomes	
	Nivell intermedi dels ensenyaments d'idiomes	
2008-2009	Primer i segon cicle de l'educació infantil (LOE). El primer cicle es podrà avançar a l'any acadèmic 2007-2008	Primer i segon cicle de l'educació infantil (LOGSE) i ensenyaments de preescolar definits per la LOCE on es van implantar anticipadament
	Cursos 3r i 4t de l'educació primària (LOE)	Cursos 3r i 4t de l'educació primària (LOGSE)
	Cursos 2n i 4t de l'educació secundària obligatòria (LOE)	Cursos 2n i 4t de l'educació secundària obligatòria (LOGSE)
	Programes de qualificació professional inicial. Es podrà avançar a l'any academic 2007-2008	Programes de garantia social (LOGSE)
	Curs 1r de batxillerat (LOE)	Curs 1r de batxillerat (LOGSE)
	Cursos 5è i 6è dels ensenyaments professionals de música i dansa	Tercer cicle dels ensenyaments de grau mitjà de música i dansa
	Ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau superior	Primer curs d'arts plàstiques i disseny de grau superior, ensenyaments que s'extingiran progressivament curs a curs
	Nivell avançat dels ensenyaments d'idiomes	
2009-2010	Cursos 5è i 6è de l'educació primària (LOE)	Cursos 5è i 6è de l'educcació primària (LOGSE)
	Curs 2n de batxillerat (LOE)	Curs 2n de batxillerat (LOGSE)

Normativa

- REIAL DECRET 806/2006, de 30 de juny, pel que s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. (BOE núm. 167 publicat el 14/07/2006) [en línia] < http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/12687&txtlen=1000 > [Consulta 17 d'octubre de 2007]

- LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d' Educació. (BOE núm. 106 publicat el 04/05/2006) [en línia] < http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899&txtlen=1000 > [Consulta 17 d'octubre de 2007]

- LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació-(«BOE» 106, de 4-5-2006.) **Text en català.** [en línia] < http://www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/LOEcatala.pdf > [Consulta 17 d'octubre de 2007]

- DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. *(Pàg. 59042)* [en línia] < https://www.gencat.net/diari/5183/08190087.htm >

- Informació relativa a la futura Llei catalana d'educació. [en línia] < http://www.lleieducacio.cat/ > [Consulta 15 de setembre de 2008]

La LOE i els nous currículums[2]

Per Pepita Corominas Subdirectora d'Ordenació Curricular i Programes Educatius Departament d'Educació

En data 16 de maig de 2006 es féu pública la Llei Orgànica d'Educació (LOE), i en data 8 i 29 de desembre els reials decrets que estableixen, respectivament, els ensenyaments mínims de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria.

La nova Llei emmarca el desplegament curricular en les competències bàsiques que cal desenvolupar a l'ensenyament obligatori per tal que l'alumnat assoleixi la maduresa necessària per incorporar-se a la vida adulta com a ciutadans actius i compromesos i poder continuar aprenent al llarg de tota la vida.

Un enfocament competencial del currículum comporta plantejar, més enllà de l'adquisició de determinats coneixements i habilitats, la seva aplicació a situacions de la vida quotidiana i la capacitat per a utilitzar-los de manera transversal i interactiva en contextos i situacions complexes que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents disciplines.

En el context social actual, en què la facilitat d'accés al coneixement i a la informació, la diversitat social i cultural i la globalització requereixen una capacitat d'adaptació permanent de les persones als canvis, cal que el sistema educatiu aporti als nois i les noies els elements necessaris perquè puguin entendre i adaptar-se als canvis, sentintse segurs en el canvi.

Correspon al procés educatiu la formació de persones autònomes, arrelades a l'entorn, responsables i compromeses, capaces d'obtenir informació, transformar-la en coneixement i aquest en pensament propi, i amb capacitat d'adaptació a situacions noves.

En aquesta perspectiva, el desenvolupament d'habilitats i estratègies per a l'accés i la gestió de la informació, el desenvolupament d'actituds i habilitats que afavoreixin la convivència i la cohesió social, l'ús de diferents llengües i llenguatges i la universalitat dels coneixements, esdevenen elements clau en la formació de l'alumnat.

D'acord amb un plantejament competencial dels currículums, cal que l'actual compartimentació dels continguts en àrees i matèries doni pas a un tractament més transversal dels coneixements, que interrelacioni tant a nivell intradisciplinar els continguts que es desenvolupen en una mateixa àrea, com a nivell interdisciplinar els que tenen un abast més transversal. Així mateix, cal que la tradicional transmissió de coneixements doni pas a metodologies més interactives que prioritzin la reflexió, la interpretació, la construcció de coneixement i la presa de consciència del mateix procés d'aprenentatge.

---

[2] La LOE i els nous currículums. [en línia] < http://www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/LOE_nous_curriculums_Corominas.pdf > [Consulta 17 d'octubre del 2007]

En el desenvolupament de les competències hi incideixen no solament els continguts curriculars sinó també les mesures organitzatives i funcionals. Així, l'organització del centre i de les aules, la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge, la complementarietat del treball individual i el treball cooperatiu, l'acció tutorial, les activitats complementàries i extraescolars poden afavorir o dificultar el desenvolupament competencial.

Per avançar en aquesta línia cal considerar fonamentals quatre grans eixos en els processos de formació de l'alumnat:

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Aprendre a pensar i comunicar.

Aprendre a descobrir i a tenir iniciativa.

Aprendre a conviure i a habitar el món.

Per a **ser i actuar de manera autònoma** cal que cadascú construeixi la seva pròpia manera de ser i utilitzi aquesta manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen. Treballar l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, del pensament crític i d'hàbits responsables, és essencial per a aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Per a la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos, és imprescindible aprendre a **pensar i a comunicar.** Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i diferents suports, utilitzar diferents tipus de llenguatge (verbal, escrit, visual, corporal, digital...) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament.

Aprendre a **descobrir i a tenir iniciativa,** desenvolupant l'interès i la curiositat per ferse preguntes sobre la realitat, cercar i validar respostes, establir diàlegs interactius sobre fets i situacions, afavoreix la construcció de coneixements més significatius i cada vegada més complexos, i el compromís per a implicar-se en processos de millora. Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes i cercar alternatives, esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.

L'aprenentatge per a **conviure i habitar el món** és fonamental per tal que els ciutadans i les ciutadanes esdevinguin membres actius en una societat democràtica i participativa. La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes i el desenvolupament de projectes en comú afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.

Els reials decrets pels quals s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria, i en el marc de la proposta feta per la Unió Europea, identifiquen vuit competències bàsiques que cal desenvolupar a l'ensenyament obligatori:

Competència comunicativa.

Competència matemàtica.

Competència en el coneixement i la interacció amb el món.

Competència en el tractament de la informació i competència digital.

Competència social i ciutadana.

Competència cultural i artística.

Competència per a aprendre a aprendre.

Autonomia i iniciativa personal.

La nova Llei fa, a l'educació primària, un plantejament global d'algunes àrees com el coneixement del medi (natural, social i cultural), l'educació artística (música i visual i plàstica) i la llengua (llengua castellana i literatura i llengua cooficial i literatura) i avança al cicle inicial la introducció de la llengua estrangera.

A l'educació secundària obligatòria es fa un plantejament comú de les matèries que ha de cursar tot l'alumnat durant els tres primers cursos de l'etapa i s'estableix l'opcionalitat de tres matèries al quart curs. Així mateix s'introdueix la possibilitat de desenvolupar programes de diversificació curricular a partir del tercer curs i programes de qualificació professional inicial per a l'alumnat que no obtingui el títol de Graduat en educació secundària obligatòria i, excepcionalment, per a alumnes de 15 anys que hagin cursat el segon curs d'ESO, no estiguin en condicions de promocionar a tercer i hagin repetit un cop a l'etapa.

La nova Llei assenyala que la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació i l'educació en valors, s'han de treballar des de totes les àrees al llarg de tota l'etapa.

Així mateix, els reials decrets pels quals s'estableixen els ensenyaments mínims, remarquen la importància de la lectura per al desenvolupament de les competències bàsiques i emfasitzen la necessitat de garantir una dedicació diària en tots els cursos de l'educació primària i un temps en la pràctica docent de totes les matèries en tots els cursos de l'educació secundària obligatòria.

La nova Llei introdueix l'educació per a la ciutadania i els drets humans com una àrea específica en un dels cursos del cicle superior de l'educació primària i en un dels tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria. L'educació per a la ciutadania inclou tant el desenvolupament de la pròpia identitat i responsabilitat personal, com les relacions interpersonals i socials i les bases per a viure en comunitat i en la societat.

És evident que l'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania no pot reduir-se a la impartició d'una àrea o matèria en un dels cursos de l'etapa, sinó que ha d'impregnar el desenvolupament dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge en totes les àrees o matèries del currículum, al llarg de tots els cursos i cicles de cada etapa, així com l'organització del centre

i de l'activitat escolar. Però l'existència d'una àrea o matèria en un dels cursos de l'etapa afavoreix la consolidació de determinats aprenentatges que, encara que treballats prèviament, esdevenen necessaris per a viure en societat.

Barcelona, gener de 2007

La LOE i la formació inicial del professorat [3]

Per Joan Badia i Pujol Subdirecció general de Formació Permanent i Recursos Pedagògics
Departament d'Educació

1. Introducció

La formació del professorat és un dels punts que solen marcar la qualitat d'un sistema educatiu. Les diferents lleis d'educació de l'estat espanyol de final del segle XX i de principi del XXI així ho han considerat. A la LOGSE, per exemple, aquest era un punt que s'incloïa en el capítol dedicat a la qualitat de l'educació. La LOCE va continuar amb la mateixa tònica. A la LOE s'hi dedica bona part del títol III (capítols II i III), que voldríem comentar amb més profunditat.

En els passats butlletins, A. del Pozo ha fet una completa dissecció dels diferents apartats referits al professorat en general i ha comparat el que en diu la LOE amb les dues lleis anteriors, la LOGSE i la LOCE. En aquesta nova entrega sobre la Llei Orgànica d'Educació, voldríem remarcar alguns aspectes de la formació inicial del professorat, per fer evidents els canvis i la transcendència que poden tenir en aquest àmbit.

2. Una nova perspectiva

De fa anys que la formació inicial del professorat necessita una actualització. Tant la titulació inicial del professorat d'educació infantil i primària, com, sobretot, la del professorat de secundària s'havien de posar al dia. En aquest sentit, podríem dir que la LOE "ha fet els deures", ja que marca clarament la titulació universitària del professorat que exercirà en l'educació no universitària. Així, en els articles 92 a 99 es detalla quina ha de ser la titulació del professorat dels diferents nivells educatius, així com en els ensenyaments artístics, d'idiomes, esportius i per a persones adultes.

En aquest sentit, les principals novetats són, a la nostra manera d'entendre, la nova titulació que es proposa per al professorat d'educació infantil i primària, i la necessitat de cursar un màster per exercir de professor a secundària. Vegem-ho amb més detall.

2.1 La formació inicial del professorat d'educació infantil i primària

Tal com s'especifica a la Llei,

L'atenció educativa directa als nens del primer cicle d'educació infantil és a càrrec de professionals que tinguin el títol de mestre amb l'especialització en educació infantil o el títol de grau equivalent. (Art. 92.1)

---

[3] LA LOE i la formació inicial del professorat [en línia] < http://www.gencat.net/educacio/butlleti/professors/noticies/loe_formacio_professorat_jbadia.pdf > [Consulta 17 d'octubre de 2007]

El segon cicle d'educació infantil l'imparteixen professors amb el títol de mestre i l'especialitat en educació infantil o el títol de grau equivalent i poden ser ajudats, en la seva tasca docent, per mestres d'altres especialitats quan els ensenyaments impartits ho requereixin. (Art. 92.2) Per impartir els ensenyaments d'educació primària és necessari tenir el títol de mestre d'educació primària o el títol de grau equivalent, sense perjudici de l'habilitació d'altres titulacions universitàries que, als efectes de docència, pugui establir el Govern per a determinades àrees, amb la consulta prèvia a les comunitats autònomes. (Art. 93.1)

Tal com es pot llegir, doncs, les persones que treballin amb els alumnes d'educació infantil i primària hauran de tenir el títol de grau, la qual cosa suposa equiparar aquesta professió amb la resta de professions que requereixen una titulació universitària de grau superior per exercir-les

No cal dir que aquest canvi s'emmarca en la reforma de les titulacions universitàries que vindran impulsades per la posada en marxa de l'Espai Europeu d'Educació Superior. En termes senzills, podríem dir que aquesta reforma vol homologar tant els estudis superiors dels diferents països de la UE (i altres que no hi pertanyen), com, sobretot, unificar la visió del que són les unitats d'estudi (els materias europeus o ECTS). En el nostre cas, això significarà que les carreres universitàries tindran totes un primer nivell o grau (que des del MEC s'ha decidit que sigui de 240 materias ECTS: equivalents a 4 anys d'estudi), amb la qual cosa s'obtindrà un títol vàlid per exercir una professió o per continuar estudis. I un segon nivell o postgrau (màster), que podria anar seguit del doctorat. En unificar els nivells, les carreres que fins ara eren diplomatures (com la de professorat d'educació infantil i primària) passaran a ser equivalents a la resta, de manera que els futurs mestres tindran un nivell superior a l'actual. Aquesta novetat ha estat, en general, ben rebuda per part dels diferents estaments de la comunitat educativa perquè suposa el reconeixement de la importància de la tasca professional dels ensenyants d'educació infantil o d'educació primària.

Si fem cas, a més, de les propostes que ha fet el MEC, sembla que hi haurà dues titulacions separades: la de professor d'educació infantil i la de professor d'educació primària. Tanmateix, aquest punt encara es troba en estudi.

2.2 La formació inicial del professorat d'educació secundària

Una altra novetat és que la mateixa LOE inclogui l'enunciat següent per exercir la docència a la secundària:

Per impartir els ensenyaments d'educació secundària obligatòria i de batxillerat és necessari tenir el títol de llicenciat, enginyer o arquitecte, o el títol de grau equivalent, a més de la formació pedagògica i didàctica de nivell de postgrau, d'acord amb el que disposa l'article 100 d'aquesta Llei... (Art. 94)

I l'article 100 diu textualment:

Article 100. Formació inicial.

La formació inicial del professorat s'ha d'ajustar a les necessitats de titulació i de qualificació requerides per l'ordenació general del sistema educatiu. El seu contingut ha de garantir la

capacitació adequada per respondre als reptes del sistema educatiu i adaptar els ensenyaments a les noves necessitats formatives.

Per exercir la docència en els diferents ensenyaments que regula aquesta Llei és necessari tenir les titulacions acadèmiques corresponents i la formació pedagògica i didàctica que el Govern estableixi per a cada ensenyament.

Correspon a les administracions educatives establir els convenis oportuns amb les universitats per organitzar la formació pedagògica i didàctica a què es refereix l'apartat anterior.

La formació inicial del professorat dels diferents ensenyaments que regula aquesta Llei s'ha d'adaptar al sistema de graus i postgraus de l'espai europeu d'educació superior segons el que estableixi la normativa bàsica corresponent.

És cert que la formació pedagògica i didàctica per exercir la docència a l'ensenyament secundari (ESO, batxillerat, formació professional) o altres nivells semblants (ensenyaments artístics...) ja fa temps que es demana; de fet, des de la Llei General d'Educació de l'any 1970. Però a la pràctica aquesta formació ha quedat reduïda al famós Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP), que ve a ser una mica més d'un curset (unes 200 hores). El més greu és que aquesta formació, malgrat la bona intenció dels que hi participen, no capacita per treballar en una aula amb adolescents i atendre la complexitat i la diversitat que es dóna avui als nostres centres d'ensenyament secundari. D'altra banda, en ser un simple curset, el CAP no ha estat mai suspès per ningú, la qual cosa relega aquesta formació a un caràcter poc important, gens professionalitzadora clarament inadequada per capacitat futurs professors d'ensenyament secundari.

Val a dir que a mitjans dels noranta es va fer un intent molt meritori, arran de la LOGSE, de bastir un Curs de Qualificació Pedagògica (CQP) que, en algunes universitats, va tenir un tractament prou seriós i important, de manera que ara es podrà prendre com a punt de partida. Tanmateix, per ser justos, cal dir que no reconèixer de manera adequada (i diferenciada del CAP) aquesta titulació en el moment d'accedir a la docència o de fer oposicions, per exemple, no solament li treu tot interès, sinó que el devalua davant dels ulls d'organitzadors i d'alumnes.

Per això és una gran novetat que es digui que aquesta formació ha de tenir caràcter de postgrau o màster, amb la qual cosa s'espera que tingui una durada mínima d'un curs. És a dir, després del grau (240 materias o 4 cursos, com hem dit), les persones que desitgin preparar-se per exercir la docència a secundària, podrien cursar un postgrau específic per ser professors. Les primeres propostes del MECD parlen de 60 materias ECTS, que equivaldrien a unes 1.500 hores de treball d'un alumne universitari; és a dir, de tot un curs escolar, com a mínim.

Volem remarcar que aquesta és una de les matèries pendents més urgents de resoldre en el nostre sistema educatiu, ja que abocar cada any centenars de joves a fer classe a l'ensenyament secundari sense la preparació adequada és un mal començament professional que es pot pagar molt car. Discutir la necessitat de professionalització per ensenyar a nois i noies adolescents és com si per guarir animals diguéssim que n'hi ha prou amb una simple carrera de zoologia; en realitat, per a aquesta professió (la de tenir cura i guarir animals) es

cursa tota una carrera, la de veterinària. D'altra banda, sovint s'argumenta que si "entretenim" els futurs professors i professores de secundària amb matèries com la psicologia o la pedagogia, no sabran matemàtiques o química, història o llengua... Tanmateix, aquesta afirmació no se sosté perquè no s'ha dit enlloc que un professor de matemàtiques o de llengua no hagi de saber prou de la seva àrea de saber com per poder fer classes als alumnes de secundària. Posaríem un exemple ben clar: un professor de química hauria saber tanta química com un enginyer químic. (Però cal recordar que un enginyer químic no se sent "químic", sinó "enginyer"; de la mateixa manera que un professor de matemàtiques no és un "matemàtic", sinó un "professor", cosa que dóna una identitat professional ben diferent.)

Una de les conseqüències que segurament tindrà aquesta mesura serà la reducció del nombre de persones que es voldran dedicar a l'ensenyament secundari. Però potser ja comença a ser hora que tota la societat s'adoni que educar adolescents és una professió tan important i digna com qualsevol altra. Una bona preparació en psicologia de l'adolescència, en sociologia de l'educació, en pedagogia, en didàctica de l'àrea que s'hagi d'ensenyar, etc., és absolutament necessària i no pot es pot banalitzar com de vegades s'ha fet.

Finalment, diguem que una simple mirada al nostre voltant farà que ens adonem que tots els països occidentals fa molts i molts anys que consideren la professió d'ensenyant d'adolescents com una professió important, per a la qual cal una preparació específica, després de cursar estudis (o simultàniament) sobre una àrea de coneixements concreta. Perquè, en efecte, hi ha països que fa temps que consideren que treballar en l'educació dels adolescents és una de les professions més importants que pot desenvolupar un llicenciat universitari. Tan important que val la pena dedicar-hi temps i hores per preparar-se bé.

3. Conclusió

No hi ha dubte que la LOE marca una fita important quan assenyala clarament que el futur mestre d'educació infantil i primària ha de tenir el nivell universitari de grau, que equivaldrà a la titulació superior comuna de primer nivell (i farà desaparèixer l'actual distinció entre diplomatura i llicenciatura); no tant pel fet que sigui una titulació d'un nivell o d'un altre, sinó per l'allargament d'un any en els estudis professionalitzadors per accedir a la docència en aquells nivells. La comunitat educativa ho reclamava de feia temps, ja que la complexitat de les aules, els avenços dels coneixements psicopedagògics, així com la necessitat de millorar el nivell de coneixements dels nostres ensenyants d'educació infantil i primària, així ho requerien.

Però potser encara és més important que es deixi clarament establerta la necessitat que els futurs professors i professores d'ensenyament secundari tinguin, a més dels coneixements bàsics d'una àrea de coneixement –que adquiriran en el grau–, una preparació prou consistent i dilatada que els permeti iniciar-se en la docència amb alumnes adolescents de manera més professionalitzadora que en l'actualitat.

Els beneficis d'aquestes mesures, que tanmateix no començaran a aplicar-se tan d'hora com hom desitja, es faran sentir a un termini mitjà. Però sens dubte afectaran en positiu el sistema educatiu.

Barcelona, desembre de 2006

Educació secundària obligatòria[4]

Descripció

L'etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO) té caràcter obligatori i gratuït. Comprèn 4 cursos acadèmics que s'inicien, generalment, l'any natural en què es compleixen els 12 anys i que s'acaben, normalment, als 16; amb caràcter general els alumnes tenen dret a romandre en el centre amb règim ordinari fins als 18 anys.

L'ESO s'organitza en diferents matèries. El 4t curs té complementàriament caràcter orientador, tant per als estudis posteriors, com per a la integració a la vida laboral.

La finalitat de l'ESO és proporcionar a tots els alumnes una educació que els permeti assegurar un desenvolupament personal sòlid, adquirir les habilitats i les competències culturals i socials relatives a l'expressió i comprensió oral, a l'escriptura, al càlcul, a la resolució de problemes de la vida quotidiana, al rebuig de tot tipus de comportaments discriminatoris per raó de sexe, la igualtat de drets i oportunitats entre dones i homes, l'autonomia personal, la corresponsabilitat i la interdependència personal i la comprensió dels elements bàsics del món en els aspectes científic, social i cultural, en particular aquells elements que permetin un coneixement i arrelament a Catalunya. Així mateix, ha de contribuir a desenvolupar les habilitats socials de treball i d'estudi amb autonomia i esperit crític, la sensibilitat artística, la creativitat i l'afectivitat de tots els nois i les noies.

El català, com a llengua pròpia de Catalunya, serà utilitzat normalment com a llengua vehicular d'ensenyament i d'aprenentatge i en les activitats internes i externes de la comunitat educativa. L'aranès, variant de la llengua occitana, s'imparteix a Era Val d'Aran.

Aquesta etapa coincideix amb el pas per la pubertat (canvis físics) i, després, amb l'adolescència (canvis intel·lectuals i socials). En aquestes edats els nois i noies han d'aprendre a ser persones autònomes, capaços de superar dificultats i de prendre compromisos.

Titulació

Si se supera l'ESO s'obté el títol de Graduat en Educació Secundària. Per aconseguir-lo, cal assolir en un nivell suficient els elements següents: la lectura, el càlcul, el coneixement del món i la maduresa personal.

---

[4] Informació extreta del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a: [en línia]< http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.7489baa3d9df0d7105c12f10b0c0e1a0/?vgnextoid=7a89618fee305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=7a89618fee305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default > [Consulta: 1 setembre 2008]

Accés

S'hi accedeix al finalitzar l'Educació Primària.

Continuïtat d'estudis

Si s'obté el títol de graduat en Educació Secundària hi ha tres opcions:

- Fer un batxillerat.
- Fer una formació professional (Cicle Formatiu de Grau Mitjà)
- Incorporar-se al món laboral.

Si no s'aprova l'ESO les opcions són:

- Estudiar l'ESO un any més.
- Fer un Programa de Garantia Social.
- Incorporar-se al món laboral.

Batxillerat LOE[5]

El **batxillerat** és l'etapa de formació acadèmica que, convencionalment, cursen els alumnes amb edats compreses entre els 16 i els 18 anys. Es tracta d'un cicle format per **dos cursos**.

Aquests estudis tenen com a objectiu que l'alumnat adquireixi una metodologia adient i una visió del món des de bases sòlides. Semblantment, els prepara per a estudis posteriors, tant professionals com universitaris, homologables amb l'entorn europeu i per a la vida laboral.

Modalitats

Els alumnes de batxillerat poden escollir entre tres modalitats d'estudis:

- Arts
- Humanitats i ciències socials
- Ciències i tecnologia

La modalitat que triïn el primer any es mantindrà, en principi, durant els dos cursos del cicle.

---

[5] Informació extreta del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a: [en línia]< http://www.gencat.cat/canaleducacio/estudiaracatalunya/site/Batxillerat/10.html> [Consulta: 15 de setembre 2008]

Els estudis de batxillerat s'estructuren en:

Part comuna: assignatures comunes i tutoria.

Part diversificada: matèries pròpies de la modalitat escollida, matèries optatives i treball de recerca.

Els alumnes fan 30 hores lectives setmanals, aproximadament.

Accés al batxillerat des d'altres estudis

Per accedir al primer curs de batxillerat cal satisfer algun dels requisits següents:

Estar en possessió del títol de graduat/ada en educació secundària.

Estar en possessió del títol de tècnic/a per haver superat un cicle formatiu de grau mitjà al qual s'hagués accedit mitjançant una prova d'accés.*

Estar en possessió del títol de tècnic/a superior per haver superat un cicle formatiu de grau superior al qual s'hagués accedit mitjançant una prova d'accés.*

Haver superat els estudis del primer cicle experimental (14-16) d'ensenyament secundari establerts en l'Ordre de 4-5-1987 (DOGC núm. 854).

Haver superat un mòdul professional de nivell 2.

Estar en possessió del títol de tècnic/a auxiliar de formació professional de primer grau (FP-1).

Haver superat els tres cursos comuns d'arts aplicades i oficis artístics del pla de 1963.

Haver aprovat el segon curs de batxillerat unificat polivalent (BUP) amb un màxim de dues matèries pendents. S'hi inclouen els alumnes que, tot i haver cursat el tercer de BUP, no n'han superat totes les assignatures.

*En aquest cas es pot demanar la convalidació de matèries optatives.

Per accedir al segon curs de batxillerat cal complir algun dels requisits següents:

- Haver accedit al segon curs de batxillerat LOGSE procedent d'una altra comunitat autònoma.
- Haver superat el primer curs de batxillerat experimental.
- Estar en possessió del títol de batxiller (BUP). S'hi inclouen els alumnes que, tot i haver cursat el COU, no n'han superat totes les assignatures.
- Estar en possessió del títol de tècnic/a especialista de formació professional de segon grau (FP-2).
- Haver superat un mòdul professional de nivell 2.

- Estar en possessió del títol de tècnic/a auxiliar de formació professional de primer grau (FP-1).
- Haver superat els tres cursos comuns d'arts aplicades i oficis artístics del pla de 1963.
- Haver superat l'últim curs d'especialitat d'arts aplicades i oficis artístics.

Vinculació amb els ensenyaments de música i dansa

Als alumnes que cursin una de les modalitats del batxillerat i a més estiguin cursant algun dels quatre primers cursos del grau professional de música o dansa en un centre oficial, se'ls poden convalidar, si ho demanen, algunes hores corresponents a matèries optatives.

Als alumnes que cursin algun dels dos últims cursos del grau professional de música o dansa podran cursar només les matèries comunes del batxillerat. En el cas que superin aquestes matèries i el grau mitjà, obtindran el títol de batxiller, a més del títol de grau mitjà.

Titulació

En acabar aquests estudis, els alumnes que els hagin cursat satisfactòriament, en qualsevol de les seves modalitats, rebran el títol de batxiller i, aleshores, l'alumne/a té diverses opcions:

- cursar cicles formatius professionals de grau superior,
- cursar cicles formatius artístics de grau superior (amb la superació prèvia de la prova corresponent),
- cursar estudis universitaris, sempre que superi les proves d'accés que fixen les universitats.

Per accedir a la major part d'estudis universitaris, cal haver cursat alguna modalitat establerta. A més, els batxillers, per la seva preparació específica, estan en disposició de desenvolupar certes activitats laborals.

Accés als cicles formatius de grau superior

El batxillerat possibilita l'accés als cicles formatius de grau superior d'una manera automàtica, sense prova especial. Tanmateix, si hi ha més demanda que oferta, per accedir a determinats cicles tenen prioritat els alumnes que hagin cursat una modalitat de batxillerat determinada.

Accés als estudis universitaris

Els alumnes que hagin finalitzat el batxillerat poden accedir als estudis universitaris mitjançant les proves d'accés a la universitat (PAU). Properament s'establirà la nova regulació de les PAU, amb l'estructura de les proves i la vinculació entre les diverses modalitats de batxillerat i les vies d'accés als estudis universitaris.

Modalitat d'Arts

• Descripció curricular

La modalitat d'arts consta d'una **part comuna**, integrada per les matèries comunes i la tutoria, i una **part diversificada**, composta per les matèries de modalitat, les matèries optatives i el treball de recerca.

L'alumne/a ha de triar un mínim de sis matèries de modalitat i almenys cinc han de ser de la modalitat d'arts.

Una vegada escollides les matèries de la modalitat, els estudiants han de completar l'horari amb assignatures de la mateixa modalitat, d'altres modalitats, o amb matèries optatives.

• Estructura del batxillerat

Horaris

Nombre de hores setmanales de les diferents matèries en cada un dels dos cursos del batxillerat

	1r	2n
Llengua catalana i literatura	2	2
Llengua castellana i literatura	2	2
Llengua estrangera	3	3
Educació física	2	-
Filosofia i ciutadania	2	-
Ciències per al món contemporani	2	-
Història de la filosofia	-	3
Història	-	3
Tutoria	1	1
Religió (voluntària)	- / 2 *	-
Treball de recerca		

Matèria modalitat 1	4	4
Matèria modalitat 2	4	4
Matèria modalitat 3	4	4
Matèria modalitat 4 o optativa	4 / 2*	4

Total	30	30

* L'alumnat que cursi religió ha de fer, a més, una matèria optativa de dues hores

- Part comuna
  Matèries comunes
  Tutoria

- Part diversificada
  Matèries de modalitat
  Matèries optatives
  Treball de recerca

Part comuna

Matèries comunes

- Llengua catalana i literatura I i II
- Llengua castellana i literatura I i II
- Llengua estrangera I i II
- Ciències per al món contemporani
- Filosofia i ciutadania
- Història de la filosofia
- Història
- Educació física *
- Religió (voluntària)

* Només en règim diürn

A la Val d'Aran s'imparteix, a més, la llengua aranesa

- **Tutoria.** Cada grup o classe té una hora de tutoria a la setmana.

Part diversificada

Matèries de modalitat

Franges horàries 1, 2, 3

Via d'arts plàstiques, imatge i disseny

- Cultura audiovisual
- Dibuix artístic I i II
- Dibuix tècnic I i II
- Disseny I i II
- Història de l'art
- Tècniques d'expressió graficoplàstica
- Volum

- Via d'arts escèniques, música i dansa
  - Anàlisi musical I i II
  - Anatomia aplicada
  - Arts escèniques

- Cultura audiovisual
- Història de la música i de la dansa
- Literatura catalana
- Literatura castellana
- Literatura universal
- Llenguatge i pràctica musical

Matèries optatives

Franja horària 4

- Segona llengua estrangera *
- Estada a l'empresa
- Psicologia i sociologia
- Qualsevol altra matèria de qualsevol modalitat.

* Els centres educatius de dues o més línies de batxillerat han d'oferir la matèria optativa segona llengua estrangera

- **Treball de recerca.** L'alumnat aplica els coneixements adquirits i posa en pràctica les seves capacitats d'investigació, alhora que es prepara per a futurs treballs similars.

Currículum d'ESO[6]

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundaria obligatòria.

Objectius de l'educació secundària obligatòria

L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar les habilitats i les competències que permetin als nois i a les noies:

a) Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.

b) Desenvolupar i consolidar hàbits d'esforç, d'estudi, de treball individual i cooperatiu i de disciplina com a base indispensable per a un aprenentatge eficaç i per aconseguir un desenvolupament personal equilibrat.

c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones.

d) Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.

e) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.

f) Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.

g) Identificar com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana, i progressar en el sentiment de pertinença al país.

h) Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, textos i missatges complexos en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas, en aranès, i consolidar hàbits de lectura i comunicació empàtica. Iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.

i) Comprendre i expressar-se de manera apropiada en una o més llengües estrangeres.

---

[6] Consulta del text íntegre a la pàgina del Departament d'Educació [en línia] <https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm> [Darrera consulta 17 octubre 2007]

j) Desenvolupar habilitats bàsiques en l'ús de fonts d'informació diverses, especialment en el camp de les tecnologies, per saber seleccionar, organitzar i interpretar la informació amb sentit crític.

k) Comprendre que el coneixement científic és un saber integrat que s'estructura en diverses disciplines, i conèixer i aplicar els mètodes de la ciència per identificar els problemes propis de cada àmbit per a la seva resolució i presa de decisions.

l) Adquirir coneixements bàsics que capacitin per a l'exercici d'activitats professionals i alhora facilitin el pas del món educatiu al món laboral.

m) Gaudir i respectar la creació artística i comprendre els llenguatges de les diferents manifestacions artístiques i utilitzar diversos mitjans d'expressió i representació.

n) Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient, i contribuir a la seva conservació i millora.

p) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits de salut i incorporar la pràctica de l'activitat física i l'esport a la vida quotidiana per afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat.

Música

La música és un element amb un valor inqüestionable en la vida de les persones. El desenvolupament tecnològic ha provocat enormes canvis quantitatius i qualitatius pel que fa a la creació, interpretació i difusió de la música. Per a poder gestionar aquesta massiva presència del so i la música en el nostre entorn social, cal poder reflexionar, de manera crítica, sobre la realitat sonora del nostre món.

La música a l'educació secundària obligatòria ha de procurar el desenvolupament dels recursos intel·lectuals, afectius i socials de l'alumnat a través de tres grans àmbits fonamentals: l'escolta significativa, la interpretació vocal i instrumental i la creació musical. Aquests àmbits, que constitueixen un aprofundiment del treball iniciat a l'educació primària, es complementen amb un coneixement reflexiu de la música i el seu context i determinen els apartats en què s'organitzen els continguts curriculars.

Els objectius de la matèria es fonamenten en la concepció de la música com una pràctica i com un objecte de coneixement. La comprensió, la reflexió i la valoració de la música s'han d'imbricar i complementar amb les dimensions creatives, expressives i comunicatives de la pràctica musical, de manera que s'enriqueixin mútuament per afavorir l'aprenentatge.

La pràctica musical individual permet desenvolupar la sensibilitat personal i estètica, exercir la creativitat, enriquir la pròpia expressió i canalitzar emocions i sentiments. La pràctica musical en grup permet involucrar-se en projectes comuns, desenvolupar habilitats socials i de relació personal, assumir responsabilitats i potenciar actituds de participació i respecte. L'estudi de la

música contribueix a estructurar el pensament, a conèixer, explicar i comprendre el món, i possibilita la reflexió crítica i el raonament fonamentat.

Els continguts del currículum de música parteixen d'una visió universal del fet musical, entenent que el coneixement i la valoració de la música catalana i de la música culta occidental són el punt de partida per a possibilitar la comprensió de la pluralitat musical actual i de les tradicions i cultures musicals del món. La música és un mitjà per conformar la nostra identitat personal i col·lectiva, alhora que un punt de connexió entre cultures que permet el coneixement i l'enriquiment mutu.

El desenvolupament de les competències musicals requereix un treball constant, rigorós i acurat, i una reflexió permanent sobre el propi aprenentatge i sobre la manera com es desenvolupen les tasques i les activitats musicals. Per això es planteja una continuïtat clara de l'aprenentatge musical de l'educació primària.

Competències pròpies de la matèria

Els continguts de la matèria de música desenvolupen directament les competències comunicatives i, en especial, la competència artística i cultural. Fomenten la capacitat d'apreciar, comprendre i valorar críticament diferents manifestacions culturals i musicals, per mitjà de les experiències perceptives, expressives i del coneixement de músiques de diferents cultures, èpoques i estils. Potencien, així, actituds obertes i respectuoses i ofereixen elements per a l'elaboració de judicis fonamentats respecte a les distintes manifestacions musicals, establint connexions amb d'altres llenguatges artístics i amb els contextos social i històric als quals se circumscriu cada obra.

L'orientació de la matèria, en la qual l'expressió juga un paper important, permet adquirir habilitats per expressar idees, experiències o sentiments de forma creativa, especialment presents en continguts relacionats amb la interpretació, la improvisació i la composició, tant individual com col·lectiva, que a la vegada estimulen la imaginació i la creativitat.

Aportació de la matèria a l'adquisició de les competències bàsiques

La música col·labora en el desenvolupament de la competència d'autonomia i iniciativa personal, per mitjà del treball col·laboratiu i l'habilitat per planificar i gestionar projectes. La interpretació i la composició són dos clars exemples d'activitats que requereixen d'una planificació prèvia i de la presa de decisions per obtenir els resultats desitjats. En les activitats relacionades especialment amb la interpretació musical, es desenvolupen capacitats i habilitats com la perseverança, la responsabilitat, l'autocrítica i l'autoestima.

La música contribueix també a la competència social i ciutadana. La participació en activitats musicals de distinta índole, especialment les relacionades amb la interpretació i creació col·lectiva que requereixen d'un treball cooperatiu, col·labora en l'adquisició d'habilitats per relacionar-se amb els altres. La participació en experiències musicals col·lectives permet

expressar idees pròpies, valorar les dels altres i coordinar les pròpies accions amb les dels altres integrants del grup responsabilitzant-se en la consecució d'un resultat. El contacte amb una àmplia varietat de músiques, tant del passat com del present, afavoreix la comprensió de les aportacions de les diferents cultures i la valoració dels altres i dels trets de la societat en què es viu.

La música també contribueix de manera directa al desenvolupament del tractament de la informació i competència digital. L'ús dels recursos tecnològics en el camp de la música possibilita el coneixement i domini bàsic del maquinari i el programari musical, els distints formats de so i d'audiovisual o les tècniques de tractament i gravació del so relacionats, entre altres, amb la producció de missatges musicals, audiovisuals i multimèdia. Així mateix, afavoreix el seu aprofitament com a eina per als processos d'autoaprenentatge i la seva possible integració en les activitats d'oci.

A més, l'obtenció d'informació musical requereix de destreses relacionades amb el tractament de la informació encara que des d'aquesta matèria, mereix especial consideració l'ús de productes musicals i la seva relació amb la distribució i els drets d'autor/a.

La música també contribueix al desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre, potenciant capacitats i destreses fonamentals per a l'aprenentatge guiat i autònom com l'atenció, la concentració i la memòria, al temps que desenvolupa el sentit de l'ordre i de l'anàlisi. D'una banda, l'audició musical necessita una escolta reiterada per arribar a conèixer una obra, reconèixer-la, identificar els seus elements i apropiar-se'n. D'una altra, totes aquelles activitats d'interpretació musical i d'entreteniment auditiu requereixen la presa de consciència sobre les pròpies possibilitats, la utilització de distintes estratègies d'aprenentatge, la gestió i control eficaç dels propis processos.

En relació amb la competència en comunicació lingüística, la música contribueix, com altres matèries, a enriquir els intercanvis comunicatius i a l'adquisició i ús d'un vocabulari musical bàsic. També col·labora en la integració del llenguatge musical i del llenguatge verbal, i en la valoració de l'enriquiment d'aquesta interacció.

Des del punt de vista de la competència en el coneixement i la interacció amb el món, la música realitza la seva aportació a la millora de la qualitat del medi ambient, identificant i reflexionant sobre l'excés de soroll, la contaminació sonora i l'ús indiscriminat de la música, amb la finalitat de generar hàbits saludables. A més, els continguts relacionats amb l'ús correcte de la veu i de l'aparell respiratori, no tan sols per aconseguir resultats musicals òptims, sinó també per prevenir problemes de salut, incideixen en el desenvolupament d'aquesta competència.

Estructura dels continguts

Els continguts de la matèria de cada curs s'organitzen en tres apartats: escoltar i comprendre; interpretar i crear, i dimensió social i cultural.

En el primer curs els continguts potencien l'escolta i la interpretació musical; en el tercer curs els continguts se centren en la comprensió i la valoració, sense deixar de banda la pràctica

musical (creació, interpretació, enregistrament, difusió), tenint sempre en compte la dimensió social de la música. I en el quart curs, de caràcter optatiu, s'aprofundeix en tots aquests aspectes, tot posant un èmfasi especial en la dimensió cultural de la música, transcendint l'entorn més immediat de l'alumnat.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dóna un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

El desenvolupament de la música a l'educació secundària obligatòria ha de continuar mantenint en aquesta etapa plena coherència amb l'educació visual i plàstica, com ja s'ha fet a l'educació primària, on els continguts relatius a plàstica, música i dansa com a expressions artístiques de representació d'idees i sentiments es desenvolupen de forma globalitzada.

La música comparteix continguts amb altres matèries i caldria aprofitar aquesta transversalitat per a promoure projectes comuns i poder treballar, per exemple, l'expressió corporal amb educació física, l'ús dels mitjans electrònics amb tecnologia o les competències comunicatives amb les llengües.

Per tal de fer possible la funcionalitat dels aprenentatges, és necessari l'ús transversal i globalitzat dels coneixements i la interacció amb situacions i contextos musicals reals.

L'avaluació dels aprenentatges musicals ha d'estar orientada a determinar el grau de comprensió i d'interacció entre un context musical real i els coneixements adquirits i no pas el grau d'acumulació de coneixements. La interpretació vocal i instrumental o la creació musical han de ser avaluades amb criteris de realització i d'èxit adequats a les capacitats individuals dels alumnes, considerant la progressió i valorant el grau d'assoliment dels objectius.

La matèria de música hauria de promoure i participar en la realització de concerts i actes musicals a l'aula, al centre i a la comunitat educativa per tal de fer possible la dimensió social i comunicativa de la pràctica musical.

Finalment, cal no oblidar que l'expressió artística, i per tant la música, pot proporcionar experiències personals úniques, que necessiten un context de relació humana i pedagògica càlid i respectuós i un espai comú on tinguin cabuda vivències personals singulars i profundes.

OBJECTIUS

La matèria de música de l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Utilitzar la veu, els instruments i el cos per a expressar-se musicalment de forma creativa i personal.
2. Escoltar comprensivament música d'estils, gèneres i cultures diverses, amb interès, respecte i sensibilitat estètica.
3. Conèixer l'entorn musical i cultural propi i prendre consciència de la universalitat de la pràctica musical, assumint reflexivament la diversitat de cultures i identitats musicals.
4. Conèixer i aplicar tècniques instrumentals i vocals bàsiques per a la interpretació i la creació musical i per a l'expressió corporal.
5. Participar, de forma responsable i proactiva, en activitats musicals organitzades a l'aula, el centre o la comunitat educativa afavorint la cooperació i el treball comú.
6. Reflexionar sobre la dimensió social i cultural de la música i comprendre les seves relacions amb altres àmbits artístics i amb els mitjans de comunicació.
7. Cercar i comprendre informació procedent de diferents fonts i suports per a enriquir els coneixements musicals propis, fent-ne una lectura rigorosa i reflexiva.
8. Fer ús de la tecnologia per a enriquir la percepció, l'expressió i la creació musicals, amb autonomia i esperit crític.
9. Comunicar coneixements, judicis i opinions musicals de forma oral i escrita, amb rigor i claredat, respectant les persones i els valors democràtics.
10. 10.Valorar l'escolta, la pràctica i la creació musical com a font de gaudi, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món.

Primer curs

CONTINGUTS

Escoltar i comprendre

- Escolta atenta, escolta memorística, escolta comprensiva, escolta reflexiva i escolta creativa.
- Identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius de la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura en obres i pràctiques musicals diverses.

- Classificació i discriminació auditiva dels diversos tipus de veus instruments i de diverses agrupacions vocals i instrumentals.
- Sensibilització envers les dimensions sensorials i terapèutiques del so i de la música i consideració de la importància d'un entorn sonor saludable.
- Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos.

Interpretar i crear

- Interpretació d'obres musicals i pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.
- Improvisació i creació amb elements bàsics del llenguatge musical, reflexionant sobre els processos creatius i els components essencials del llenguatge musical.
- Exploració i desenvolupament d'habilitats i tècniques elementals de la veu i dels instruments musicals: afinació, precisió, dicció, fraseig i expressió.
- Lectura i escriptura de notació musical, també amb editors musicals, al servei de l'audició, la interpretació, la creació i la comprensió de la música.
- Coneixement i pràctica de pautes i hàbits d'assaig i d'interpretació individual i en grup.

Dimensió social i cultural

- Coneixement i valoració de manifestacions i obres musicals significatives del patrimoni musical català i universal.
- Utilització de fonts d'informació diverses i plurals, per al coneixement de la música.
- Coneixement dels recursos musicals que ofereix l'entorn cultural i social proper i disposició a emprar-los de forma cívica i autònoma.
- Utilització correcta del vocabulari musical específic per a descriure i explicar els components essencials del llenguatge musical.
- Valoració de la pràctica musical com a font de coneixement, d'expressió i de gaudi personal.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

-Anàlisi d'elements de la melodia, l'harmonia i el ritme.

Educació física

-Pràctica de l'expressió corporal i la dansa com a part de la interpretació i creació musicals.

Ciències socials

-Valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat complexitat.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

- Utilitzar l'escolta atenta per a memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música actual de forma personal, crítica i creativa.
- Crear, individualment o en grup, idees musicals amb la veu i/o els instruments escolars, mostrant iniciativa, creativitat i imaginació.
- Participar en la interpretació en grup d'obres musicals senzilles de forma activa i cooperativa.
- Identificar i comprendre auditivament els elements significatius de la música (la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura) en fragments d'obres representatives del repertori musical occidental i català.
- Identificar auditivament la correlació de la notació musical amb els elements significatius de la música.
- Identificar, en l'àmbit quotidià, els diferents usos i funcions de la música.
- Expressar una opinió raonada sobre l'experiència musical pròpia.
- Participar en projectes musicals col·lectius, mostrant bons hàbits de treball personal i de treball en equip.
- Comunicar, de forma oral o escrita, els coneixements musicals adquirits utilitzant correctament el vocabulari musical específic.

Tercer curs

CONTINGUTS

Escoltar i comprendre

- Aprofundiment en l'escolta atenta, l'escolta memorística, l'escolta comprensiva, l'escolta reflexiva i l'escolta creativa.
- Aprofundiment en la identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius de la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura en obres i pràctiques musicals diverses.
- Comprensió i valoració d'obres i pràctiques musicals en la seva dimensió expressiva i estètica.
- Expressió raonada d'opinions i judicis musicals, adoptant una actitud de diàleg i respecte.
- Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos.

Interpretar i crear

- Interpretació d'obres musicals i pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.
- Improvisació i creació de fragments i composicions musicals senzilles, reflexionant sobre els processos creatius i els components essencials del llenguatge musical.
- Desenvolupament d'habilitats i tècniques bàsiques d'improvisació i composició musical orientades a la creativitat i a l'expressió personal i col·lectiva.
- Desenvolupament d'habilitats i tècniques elementals de la veu i dels instruments musicals: afinació, precisió, dicció, fraseig i expressió.
- Lectura i escriptura de notació musical, també amb editors musicals, al servei de l'audició, la interpretació, la creació i la comprensió de la música.
- Utilització de dispositius i instruments electrònics a l'abast per a la creació, interpretació, enregistrament i anàlisi de peces i activitats musicals.

Dimensió social i cultural

- Coneixement i valoració de manifestacions i obres musicals significatives del patrimoni musical català i universal.
- Aproximació a la pluralitat d'estils i corrents musicals actuals i als seus valors culturals i socials.
- Utilització de fonts d'informació diverses i plurals, per al coneixement de la música.

- Valoració crítica de la presència del so i la música en el propi entorn, i del seu consum en la societat actual.
- Valoració de la pràctica musical com a font de coneixement, d'expressió i de gaudi personal.

Connexions amb altres matèries

Tecnologies

-Ús de dispositius i instruments electrònics.

Llengua

-Expressió raonada d'opinions i judicis musicals.

Educació física

-Pràctica de l'expressió corporal i la dansa com a part de la interpretació i creació musicals.

Educació visual i plàstica. Ciències socials

-Ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals, etc.) per interpretar la realitat i per comunicar els resultats d'una recerca.

-Valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat complexitat.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

- Utilitzar l'escolta atenta per a memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música actual de forma personal, crítica i creativa.
- Crear, individualment o en grup, fragments o frases musicals amb la veu i/o els instruments escolars, mostrant iniciativa, creativitat i imaginació.
- Participar en la interpretació en grup d'obres musicals senzilles de forma activa i cooperativa, assumint les responsabilitats pròpies de la interpretació pública.
- Utilitzar, de forma autònoma i eficaç, els recursos bàsics que ofereixen la tecnologia musical i les TIC per a la interpretació musical i per a la recerca d'informació.
- Expressar opinions musicals pròpies, fonamentant-les en els valors estètics, culturals i socials que encarnen les opcions fetes.
- Identificar, en l'àmbit quotidià, els diferents usos i funcions de la música i la seva presència social, apreciant críticament les seves múltiples facetes.

- Expressar una opinió raonada sobre esdeveniments musicals del món actual.
- Participar en projectes musicals col·lectius, mostrant bons hàbits de treball personal i de treball en equip.
- Comunicar, de forma oral o escrita, els coneixements musicals adquirits utilitzant correctament el vocabulari musical específic.

Quart curs (optativa)

CONTINGUTS

Escoltar i comprendre

- Aprofundiment en l'escolta atenta, l'escolta memorística, l'escolta comprensiva, l'escolta reflexiva i l'escolta creativa.
- Identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius d'estils, gèneres i formes en obres i pràctiques musicals diverses.
- Comprensió i valoració d'obres i pràctiques musicals en la seva dimensió expressiva, estètica, comunicativa i social.
- Expressió raonada d'opinions i judicis musicals, oralment i per escrit, emprant un vocabulari adequat i adoptant una actitud de diàleg i respecte.
- Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos.
- Reflexió sobre la presència social de la música i consideració de la importància d'un entorn sonor saludable.

Interpretar i crear

- Aprofundiment en la interpretació d'obres musicals i en la pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.
- Improvisació i creació d'arranjaments i composicions musicals senzilles, reflexionant sobre els processos creatius i els components idiomàtics dels estils musicals.
- Aprofundiment en el desenvolupament d'habilitats i tècniques bàsiques d'improvisació i composició musical orientades a la creativitat i a l'expressió personal i col·lectiva.
- Aprofundiment en el desenvolupament d'habilitats i tècniques elementals de la veu i dels instruments musicals emprats.

- Utilització de recursos informàtics i electrònics com a eines per a l'escolta, la interpretació, la creació, l'edició, l'enregistrament i la difusió de fragments i obres musicals.
- Realització d'audicions o concerts i participació activa en les seves fases de planificació, assaig, execució, direcció i avaluació.

Dimensió social i cultural

- Coneixement i valoració d'obres i estils musicals significatius de la música culta catalana i occidental.
- Aproximació a la pluralitat de tradicions musicals del món i als seus valors culturals i estètics.
- Utilització de fonts d'informació diverses i plurals per al coneixement de la música i del seu context històric, cultural i social.
- Anàlisi de les relacions de la música amb el cinema, el teatre, els mitjans de comunicació, la publicitat, els videojocs i la indústria musical.
- Utilització correcta del vocabulari musical específic per a descriure i explicar els components essencials d'estils, gèneres i cultures musicals diverses.
- Coneixement dels recursos per a la creació, interpretació, enregistrament i difusió de produccions sonores i audiovisuals que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació i disposició a emprar-los de forma cívica i responsable.

Connexions amb altres matèries

Educació visual i plàstica. Ciències socials. Educació civicoètica

-Anàlisi de produccions audiovisuals, inclosa la publicitat, en el seu context i interpretació dels missatges.

Tecnologia. Informàtica

-Ús de recursos TIC en la creació, interpretació, enregistrament i difusió de produccions musicals.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

- Utilitzar l'escolta atenta per a memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música actual i la música del passat de forma personal, crítica i creativa.
- Crear, individualment o en grup, breus peces musicals amb la veu i/o els instruments escolars, mostrant iniciativa, creativitat i imaginació.

- Participar en la interpretació en grup d'obres musicals senzilles de forma activa i cooperativa, assumint les responsabilitats pròpies de la interpretació pública.
- Identificar i comprendre auditivament els elements significatius d'estils i gèneres musicals en fragments d'obres representatives del patrimoni musical universal.
- Utilitzar els recursos bàsics que ofereixen la tecnologia musical i les TIC per a la producció, enregistrament i difusió de la música, de forma autònoma i eficaç.
- Exposar valoracions i judicis estètics propis referits a obres musicals de tradicions i cultures diverses, argumentant-los amb criteris artístics mostrant interès i respecte per les valoracions diferents.
- Identificar, en l'àmbit quotidià i històric, els diferents usos i funcions de la música i la seva presència social, apreciant críticament les seves múltiples facetes.
- Reflexionar sobre els usos de la música en el món actual de forma crítica, raonada i respectuosa.
- Dur a terme projectes musicals col·lectius, mostrant bons hàbits de treball personal i de treball en equip.
- Comunicar, de forma oral o escrita, els coneixements musicals adquirits utilitzant correctament el vocabulari musical específic.

ANNEX 1

Competències bàsiques

La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiïn en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa, i en continu canvi, que els ha tocat viure. A més de desenvolupar els coneixements, capacitats, habilitats i actituds (el saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i les noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment, per exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La necessitat de plantejar com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones per poder actuar adequadament i amb eficàcia fa que sigui imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir, en primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. En segon lloc, centrar-se en les competències afavoreix que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els distints tipus de continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. I, en tercer lloc, això orienta el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les distintes decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge.

La finalitat central de cadascuna de les matèries curriculars és el desenvolupament de les competències bàsiques, tot tenint en compte que cadascuna de les matèries contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada una de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en distintes matèries. Per tant, l'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les matèries curriculars. I per aconseguir-ho és clau l'organització del centre i de les aules: l'articulació dels diferents àmbits d'organització del professorat com els cicles i cursos; la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge; la complementació del treball individual i el treball cooperatiu; l'ús de determinades metodologies i recursos didàctics, com la concepció, organització i funcionament de la biblioteca escolar; l'acció tutorial amb atenció especial a les relacions amb les famílies; i, finalment, la planificació de les activitats complementàries i extraescolars.

Perquè el currículum sigui coherent amb els plantejaments que s'acaben de proposar cal contemplar dos grups de competències bàsiques: unes són les més transversals, que són la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement, entre les quals cal considerar les comunicatives per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques que activen l'aprenentatge, i les relatives al desenvolupament personal; i un segon grup, les més

específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels nois i noies siguin cada vegada més reflexives, crítiques i adequades.

Per aconseguir un desenvolupament d'aquestes competències, cal tenir en compte que totes elles estan en estreta relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que requereixen de competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques. Alhora, aquestes competències no es poden desenvolupar si no és omplint de significat, de contingut significatiu per als infants, la seva exercitació en les activitats escolars i fent-los útils en la resolució de les situacions que planteja el món físic i social. És a dir, l'educació ha de desenvolupar harmònicament la competència d'actuar com a persona conscient, crítica i responsable, en el món plural i divers que és la societat del segle XXI.

Per a l'educació obligatòria, s'identifiquen com a competències bàsiques les vuit competències següents:

Competències transversals:

Les competències comunicatives:

Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Competències artística i cultural

Les competències metodològiques:

Tractament de la informació i competència digital

Competència matemàtica

Competència d'aprendre a aprendre

Competència d'autonomia i iniciativa personal

Les competències personals:

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Competència social i ciutadana

Els objectius i els continguts de cadascuna de les matèries curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències bàsiques i, en conseqüència, caldrà que des de totes les matèries es tinguin en compte les competències comunicatives, les metodològiques, les personals i, de les específiques, aquells aspectes peculiars que es relacionen amb la pròpia disciplina. Els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el progressiu grau d'adquisició de les distintes competències. Per tenir una visió més precisa de com en cadascuna

de les matèries curriculars es plantegen aquestes competències bàsiques, en la introducció de cadascuna d'elles es precisa com contribueix a desenvolupar-les.

A continuació es descriuen els aspectes nuclears d'aquestes competències la visió globals dels quals caldrà completar amb el que apareix en cada àrea curricular, on es precisa la seva contribució al desenvolupament d'aquestes competències bàsiques. Tot i que hi ha aspectes concrets de les competències que són específics dels nivells educatius posteriors, cal exercitar-les des dels primers nivells educatius, si es vol aconseguir un aprenentatge global suficient per part de tot l'alumnat.

Competències transversals:

Les competències comunicatives

Atès que les persones van construint el seu pensament en les interaccions amb les altres persones, aprendre és una activitat social, i saber comunicar esdevé una competència clau per a l'aprenentatge, que es va desenvolupant i matisant en totes i cadascuna de les activitats educatives. Comunicar, per tant, és fonamental per a la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos.

Aquesta competència suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l'ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació, amb gestió de diverses llengües, i amb l'ús de les eines matemàtiques (operacions fonamentals, eines aritmètiques i geomètriques o útils estadístics). El desenvolupament de tots aquests àmbits facilitarà el de la competència intercultural per poder valorar la diversitat cultural que fa comprendre i expressar la seva percepció del món, la d'altri i la de la seva pròpia realitat.

Aprendre a comunicar vol dir saber expressar fets, conceptes, emocions, sentiments i idees. És fonamental l'habilitat per expressar, argumentar i interpretar pensaments, sentiments i fets i l'habilitat d'interactuar de manera adequada en contextos socials i culturals diversos, amb atenció a les conseqüències que comporta la presència de dones i homes en el discurs. En la comunicació s'interpreta de forma significativa la informació que es rep i, fent servir els processos cognitius adequats, es desenvolupa la capacitat per generar informació amb noves idees, saber-les combinar amb d'altres, i avaluar la informació rebuda més enllà del seu significat. Aprendre a comunicar també és saber utilitzar diferents llenguatges i tecnologies de la informació i la comunicació. Aquestes tecnologies condicionen la comunicació i, per tant, modifiquen la manera de veure el món i de relacionar-se, canviant alhora els hàbits en les relacions comunicatives personals, laborals i socials.

Comunicar-se, a més, afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques: les metodològiques de la cerca i gestió de la informació, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, la interpretació de la realitat, habitar el món i conviure, en definitiva, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi i de la pròpia identitat.

Dues són les competències comunicatives que considerarem a continuació: la lingüística i audiovisual, i l'artística i cultural.

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Com s'ha dit abans, la lingüística i audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.

La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les matèries i matèries del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.

Cal una atenció molt focalitzada en com utilitzen aquesta competència en les diverses activitats escolars de totes i cadascuna de les matèries curriculars. Cal que en tots aquests àmbits es trobin solucions creatives que ajudin a superar tota mena d'estereotips i a prendre actituds crítiques davant dels continguts de risc que denigren les persones per motius de sexe o que l'associen a imatges tòpiques que es converteixen en vehicle de segregació o desigualtat, així com els continguts violents que representen accions d'agressió directa o indirecta a la integritat de les dones. Només així els nois i les noies esdevindran progressivament competents en l'expressió i comprensió dels missatges, tant orals com escrits, visuals o corporals, que s'intercanvien en situacions comunicatives diverses que es generen a l'aula i podran adaptar la seva comunicació als contextos, si es vol que siguin eficaços en la comprensió del món que els farà actuar amb coherència i responsabilitat.

D'una manera general els coneixements, les habilitats i les actituds propis d'aquesta competència han de permetre interactuar i dialogar amb altres persones de manera adequada i apropar-se a altres cultures; expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències argumentacions; gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics; aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i el món. D'aquesta manera es potencia el desenvolupament de l'autoestima i confiança en si mateix per esdevenir un ciutadà o ciutadana responsables que estiguin preparats per aprendre al llarg de tota la vida.

Per tot això, aquesta competència és essencial en la construcció dels coneixements i pensament social crític, en el tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc) i el domini dels recursos comunicatius específics de les diverses matèries que han de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo (descrivint, explicant, justificant, interpretant o argumentant els fenòmens que es plantegen en els projectes d'estudi a les aules). Per fer-ho, cal tenir molt present la varietat de textos que s'usen o que es construeixen en aquestes activitats. Com a exemple pot servir aquesta llista:

- Textos que conten: reportatge, testimoniatge, anècdota...
- Textos que descriuen: informe d'observacions, acta, llistes, descripció d'un lloc, d'una situació, d'un personatge, d'un objecte, fulletó informatiu...
- Textos que expliquen: presentació d'un objecte, article d'enciclopèdia, llibre de text, reportatge, notícia periodística...
- Textos que organitzen informació o idees: quadre, esquema, mapa conceptual, mural, maqueta...
- Textos que diuen com fer: recepta, instruccions de muntatge, consells o suggeriments, protocol de laboratori o dossier de sortida de camp, consignes, normes o regles d'un joc...
- Textos per a convèncer o fer actuar: anunci, cartell de promoció, text d'opinió, debat...
- Textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic...
- Textos que serveixen d'eines de anuari, referència: diccionari, atlas, catàleg, banc de dades, glossari...

Cal tenir en compte que aquests textos es poden presentar amb l'ús de llenguatges audiovisuals que, en l'àmbit de la divulgació de determinades disciplines, tenen uns codis que cal reconèixer, i també cal contemplar que poden aparèixer en suport paper o digital, cosa que els confereix unes formes diferents que s'han de considerar en el procés d'aprenentatge.

En el desenvolupament de les activitats escolars el paper de la llengua oral és fonamental, cal aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre. Això implica ser conscient dels principals tipus d'interacció verbal, ser progressivament competent en l'expressió i comprensió dels missatges orals que s'intercanvien amb utilització activa i efectiva de codis i habilitats verbals i no verbals i de les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu en diferents situacions. S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos, i a escriure reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar, a partir d'unes bones interaccions orals. En això juguen un paper clau les preguntes, les que realitza el professorat i les que han d'aprendre a formular els nois i les noies. En la llengua parlada per aprendre, el paper central és per a qui aprèn i cal que el professorat sàpiga orientar-los perquè l'ús de les habilitats de la llengua parlada vagi generant l'hàbit de fer reflexionar sobre com es fan les coses.

En el desenvolupament d'aquesta competència juga un paper essencial saber seleccionar i aplicar determinats propòsits o objectius a les accions pròpies de la comunicació lingüística (el diàleg, la lectura, l'escriptura, etc.). Per aprendre a fer-ho, cal que en les diferents matèries curriculars es generin situacions comunicatives i projectes o tasques en la resolució dels quals calgui emprar

habilitats per a representar-se mentalment, interpretar i comprendre la realitat, i organitzar i autoregular el coneixement i l'acció dotant-los de coherència.

Aquesta competència comunicativa cal que s'apliqui també en la cerca, selecció i processament de la informació provinent de tot tipus de mitjans, convencionals o digitals, i de tota mena de suports; la comprensió i la composició de missatges diferents amb intencions comunicatives o creatives diverses, i en suports diversos, així com donar coherència i cohesió al discurs i a les pròpies accions i tasques, per resoldre les situacions pròpies de cada àmbit curricular.

A més la competència comunicativa i audiovisual inclou, evidentment, tant el llenguatge verbal com l'ús adequat dels recursos no verbals que afavoreixen la comunicació: recursos visuals, gestuals, corporals... De manera especial cal reflexionar sobre les representacions gràfiques específiques de cada construcció disciplinària.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com a objecte d'observació i anàlisi. En aquesta línia pot ser de gran ajut les precisions que sobre la competència comunicativa es fan en el currículum de les matèries de llengua, apartat en què totes les matèries són competents i que en la de llengua s'ha desenvolupat d'una manera més detallada i precisa. Els continguts que apareixen en aquests apartats del currículum, pròpiament, s'han de tenir presents, amb les seves especificitats, en tots i cadascun d'ells.

Aprendre a expressar i interpretar diferents tipus de discursos adequats a la situació comunicativa i en diferents contextos socials i culturals, implica el coneixement d'alguns aspectes de la diversitat lingüística i cultural, així com algunes de les estratègies necessàries per a interactuar d'una manera adequada en contextos plurals. Aquesta dimensió plurilingüe i intercultural de la comunicació suposa poder comunicar-se en diverses llengües amb distint nivell de domini i formalització -especialment en l'escriptura-, amb la qual cosa, s'afavoreix l'accés a noves i més variades fonts d'informació, comunicació i aprenentatge. El coneixement d'altres llengües i cultures dóna, a més, una major obertura cap a l'altre que és clau per al desenvolupament d'una societat solidària i que s'enriqueix amb les aportacions de tots els seus ciutadans i ciutadanes.

La competència comunicativa també és imprescindible per adoptar decisions i cohesionar els grups humans; acceptar i realitzar crítiques constructives; posarse en el lloc d'altri de manera empàtica; respectar opinions diferents a les pròpies amb sensibilitat i esperit crític; desenvolupar l'autoestima i la confiança en un mateix o mateixa; treballar en grup de manera cooperativa. Comunicarse i conversar són accions que suposen habilitats per a establir vincles i relacions constructives amb les altres persones i amb l'entorn, i apropar-se a noves cultures, que adquireixen consideració i respecte en la mesura en què es coneixen. Per això, la competència de comunicació lingüística està present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels

llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.

2. Competència artística i cultural

La competència artística i cultural és un complement necessari de la competència comunicativa i com a tal, cabdal per al desenvolupament de la ciutadania, crítica i solidària, de la nova societat del segle XXI. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb matèries i de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o la literatura, és una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les matèries i en la vida del centre escolar.

Apreciar el fet cultural en general, i el fet artístic en particular, porta implícit disposar d'aquells coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendreles, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.

Aquesta competència implica posar en joc habilitats de pensament divergent i convergent, ja que comporta elaborar idees i regular sentiments propis i aliens; trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió; planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats, ja sigui en l'àmbit personal com en l'acadèmic. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme.

Requereix posar en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat per expressar-se mitjançant codis artístics i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen en moltes ocasions un treball col·lectiu, disposar d'habilitats de cooperació, i tenir consciència de la importància de donar suport i apreciar les iniciatives i contribucions d'altri en la consecució del resultat final.

La competència creativa artística i cultural ha de mobilitzar, també, el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics, així com de les obres i manifestacions més destacades del patrimoni cultural, de manera especial el de la cultura tradicional. A més, comporta identificar la importància representativa, expressiva i comunicativa que els factors estètics han tingut i tenen en la vida quotidiana de la persona i de les societats.

Implica igualment una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts

tradicionals populars. Exigeix també valorar el diàleg intercultural i la defensa de la llibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones.

En síntesi, el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment, un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

Les competències metodològiques

Les competències metodològiques focalitzen determinats aspectes que són comuns a la competència comunicativa, fan referència a desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions escolars i a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la resolució de problemes que es plantegin en diferents situacions i entorns. Es tracta, en essència, de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions, per tant, amb el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines i també amb determinades actituds com el sentit de la responsabilitat i la disciplina, la perseverança i el rigor en la realització dels treballs. Amb això es potencia l'interès i el plaer pel treball realitzat, cosa que posa les bases per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre al llarg de la vida.

Parlem de tres competències metodològiques: a) la del tractament de la informació i competència digital; b) la matemàtica, que se centra en aquest àmbit concret; i c) la competència per aprendre a aprendre, que afavoreix la capacitat de poder desenvolupar un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida.

3. Tractament de la informació i competència digital

La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant distints suports, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Per això és una competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les matèries curriculars. No hi ha un tractament de la informació al marge dels continguts específics de les matèries i, per contra, el desenvolupament realitzat en una àrea pot ser transferit a les altres, si el professorat fa activitats explícites de transferència. També cal tenir present que hi ha factors personals (estils d'aprenentatge) i socioculturals que poden determinar la manera d'accedir i processar la informació i que, per tant, el professorat haurà de ser sensible a la diversitat de maneres de fer amb què es pot trobar. A més, la comunicació d'aquesta diversitat pot donar pistes a altres nois i noies de com procedir en el

desenvolupament d'aquesta competència. No solament cal respectar aquesta diversitat, sinó que pot ser una eficaç eina d'aprenentatge.

Aquesta competència es desenvolupa en la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital). Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i de les seves pautes de decodificació i transferència, així com l'aplicació en distintes situacions i contextos del coneixement dels diferents tipus d'informació, les seves fonts, possibilitats i localització, i dels llenguatges i suports més freqüents en què sol expressar-se aquest coneixement.

Transformar la informació en coneixement exigeix el domini de les destreses relacionades amb el raonament per organitzar-la, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer inferències i deduccions de distint nivell de complexitat; en definitiva, comprendre-la i integrar-la en els esquemes previs de coneixement. Significa, així mateix, comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant, de manera creativa, recursos expressius que incorporin, no solament diferents llenguatges i tècniques específiques, sinó també les possibilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'ús reflexiu i competent d'aquestes tecnologies és clau en el desenvolupament de totes les competències, però en l'àmbit del tractament de la informació té una especial rellevància ja que ajuda a extreure el màxim rendiment a partir de la comprensió de la naturalesa i manera d'operar dels sistemes tecnològics, i de l'efecte que aquests canvis tenen en el món personal i sociolaboral (tenir una actitud crítica i reflexiva davant de la ideologia que transmeten i que condiciona la vida individual i social). Aquesta competència, que anomenem digital, també suposa emprar les TIC com a eina en l'ús de models de processos: matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics; processar gestionar adequadament informació abundant i complexa; resoldre problemes reals; prendre decisions; treballar en entorns col·laboratius ampliant els entorns de comunicació, per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals; i generar produccions responsables i creatives.

El coneixement i domini d'habilitats tecnològiques bàsiques permet incorporar amb eficiència l'ús interactiu d'aquestes eines en les pràctiques educatives i saber optimitzar-les tot adaptant-les a propòsits col·lectius i personals.

Per ser competent en aquest àmbit també s'han de mobilitzar estratègies d'ús davant els canvis de programari i maquinari que van sorgint, així com fer ús habitual dels recursos tecnològics disponibles per resoldre situacions reals (d'aprenentatge, treball, oci...) de manera eficient. En especial, cal tenir en compte que els textos són no-lineals (hipertext), interactius i en format multimèdia, la qual cosa exigeix l'ús de diferents tipus de processos de comprensió i de variades estratègies per al seu ús en diferents contextos comunicatius, que la mateixa tecnologia potencia.

En síntesi, el tractament de la informació i la competència digital implica anar desenvolupant metodologies de treball que afavoreixin que els nois i les noies puguin esdevenir persones autònomes, eficaces, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de

la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies. També ha de potenciar les actituds crítiques i reflexives en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació.

4. Competència matemàtica

La competència matemàtica és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn i l'ús de les eines matemàtiques pot ser un instrument eficaç. Aquesta competència adquireix realitat i sentit en la mesura que els elements i raonaments matemàtics són utilitzats per enfrontar-se a situacions quotidianes, per tant, una competència que caldrà tenir en compte en totes les matèries del currículum i activitats d'aprenentatge.

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar distints tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

És a dir, la competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (distints tipus de números, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; posar en pràctica processos de raonament que condueixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació. Aquests processos permeten aplicar la informació a una major varietat de situacions i contextos, seguir cadenes argumentals identificant les idees fonamentals, i estimar i jutjar la lògica i validesa d'argumentacions i informacions.

Forma part de la competència matemàtica l'habilitat per analitzar, interpretar i expressar amb claredat i precisió informacions, dades i argumentacions. Suposa, també, seguir determinats processos de pensament (com la inducció i la deducció, entre altres) i aplicar alguns algoritmes de càlcul o elements de la lògica, fet que condueix a identificar la validesa dels raonaments i valorar el grau de certesa associat als resultats derivats dels raonaments vàlids.

També implica una disposició favorable i de progressiva seguretat i confiança vers la informació i les situacions (problemes, incògnites, etc.) que contenen elements i suports matemàtics, així com en la seva utilització quan la situació ho aconsella, basades en el respecte i el gust per la certesa i en la recerca per mitjà del raonament.

L'assoliment d'aquesta competència s'aconsegueix en la mesura que els coneixements, les habilitats i actituds matemàtics s'apliquen de manera espontània a una àmplia varietat de situacions, provinents d'altres camps de coneixement i de la vida quotidiana, la qual cosa augmenta la possibilitat real de seguir aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit escolar o acadèmic com fora d'aquest, i afavoreix la participació efectiva en la vida social.

5. Competència d'aprendre a aprendre

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per a conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. També requereix conèixer les pròpies potencialitats carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, augmentant progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

Per això, comporta tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la comprensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajut de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva.

Implica també fomentar el pensament creatiu, la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permetin afrontar la presa de decisions, racionalment i crítica, amb la informació disponible.

Inclou, a més, habilitats per obtenir informació -tant individualment com en col·laboració-i, molt especialment, per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i sabent aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitjà i llarg termini i complir-les, elevant els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i l'aprenentatge, des de la seva valoració com un element que enriqueix la vida personal i social i que és, per tant, mereixedor de l'esforç que requereix. Comporta ser capaç d'autoavaluar-se i autoregular-se, responsabilitat i compromís personal, saber administrar l'esforç, acceptar les errades i aprendre de i amb les altres persones.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

Les competència personals

La competència personal està vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat personal i es tradueix en afirmar els seus propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones. Aquest aprenentatge implica, d'una banda, fer-se com cadascú desitja i, de l'altra, usar la pròpia manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen, tot tenint en compte les variacions que cal introduir per potenciar la construcció de la identitat femenina i de la masculina.

Implica, així mateix, el desenvolupament de les competències emocionals, adreçades a un mateix (com per exemple, el coneixement de les pròpies emocions i les d'altri, la regulació emocional i l'autoestima) i adreçades a les altres persones (l'empatia, l'assertivitat, l'escolta, el diàleg, l'animació de grups, la presa de decisions i la resolució de conflictes, entre d'altres).

L'estructuració de la identitat és un procés que comença prenent consciència del lloc que ocupa en el seu àmbit familiar i integrant els valors del seu entorn més proper. En arribar a l'escola, cal que els nois i les noies, tot reconeixent les seves eleccions, les seves opinions i els seus propis valors, acceptin la diferència i s'obrin a la diversitat. Cal treballar l'autoconeixement, la construcció i acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència, el pensament crític, i el desenvolupament d'hàbits responsables.

Cada noia i noi ha de configurar de forma conscient i autònoma la seva pròpia biografia, d'acord amb les seves voluntats i amb tots els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn.

Tots els àmbits d'aprenentatge contribueixen a desenvolupar la identitat personal, social o cultural de l'alumnat posant-lo en contacte amb universos de coneixement variats, ampliant els seus horitzons, mobilitzant les seves facultats, incitant-lo a pronunciar-se sobre els grans debats que animen la societat, perquè així construeixi la seva identitat.

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta competència, en l'àmbit de les competències bàsiques, es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

De l'altra banda, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes, i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals -en el marc de projectes individuals o col·lectiusresponsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal, com en el social i laboral.

Suposa poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Requereix, per tant, poder reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees, buscar solucions i portar-les a la pràctica. A més, analitzar possibilitats i limitacions, conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora.

Exigeix, per tot això, tenir una visió estratègica dels reptes i oportunitats que ajudi a identificar i complir objectius i a mantenir la motivació per aconseguir l'èxit en les tasques escolars i els projectes personals. A més, comporta una actitud positiva cap els canvis, amb la necessària flexibilitat per adaptar-s'hi críticament i constructiva.

A més, comporta una actitud positiva cap al canvi i la innovació que pressuposa flexibilitat de plantejaments, podent comprendre aquests canvis com a oportunitats, adaptar-s'hi críticament i constructiva, afrontar els problemes i trobar solucions en cada un dels projectes vitals que s'emprenen.

En la mesura que l'autonomia i la iniciativa personal involucra sovint altres persones, aquesta competència obliga a disposar d'habilitats socials per a relacionar-se, cooperar i treballar en equip: posar-se en el lloc de l'altre, valorar les idees d'altri, dialogar i negociar, l'assertivitat per fer saber adequadament a les altres persones les pròpies decisions, i treballar de forma cooperativa i flexible.

Una altra dimensió important d'aquesta competència, molt relacionada amb aquesta vessant més social, està constituïda per aquelles habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes, que inclouen la confiança en un mateix, l'empatia, l'esperit de superació, les habilitats per al diàleg i la cooperació, l'organització de temps i tasques, la capacitat d'afirmar i defensar drets o l'assumpció de riscos.

En síntesi, l'autonomia i la iniciativa personal impliquen ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític.

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

Després de parlar de les competències transversals es passa ara a un àmbit més focalitzat: el d'aprendre a conviure i habitar el món, fonamental per tal que els ciutadans i ciutadanes esdevinguin membres actius en una societat democràtica i participativa.

Aprendre a conviure implica tenir en compte l'enriquiment que proporcionen les relacions socials i, en especial, el diàleg intergeneracional i valorar les aportacions, manifestacions i produccions

culturals en la seva diversitat i pluralitat de gènere, temps i espai, com a part del patrimoni cultural de la humanitat.

Aprendre a habitar el món requereix la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup i la societat, que interactuï amb l'entorn i es comprometi a la seva millora.

Els coneixements escolars han de permetre al nen i la nena comprendre i interpretar el món en què viu i facilitar-li la seva participació en la construcció d'una societat més humana. L'educació escolar ha de contemplar les situacions problemàtiques que tot ciutadà i ciutadana ha d'aprendre a administrar i solucionar en els camps concrets de: l'educació científica i tecnològica i l'educació per a la salut, per al medi ambient i per al desenvolupament sostenible; l'educació social i per a la ciutadania.

Si volem una major cohesió social, i una actitud responsable i participativa de les noies i els nois envers la comunitat escolar i l'àmbit local cal, entre d'altres, la conscienciació per la pertinença social i comunitària, el coneixement dels valors en què es fonamenta la societat democràtica i el dels drets humans, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, l'ús del diàleg en la resolució de conflictes, el plantejament crític dels hàbits de consum dels estils de vida i el desenvolupament de projectes en comú.

Del que s'acaba de dir se'n dedueixen dues competències molt estretament relacionades: la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i la competència social i ciutadana.

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Aquesta competència mobilitza els sabers escolars que li han de permetre comprendre la societat i el món en què es desenvolupa, fa que l'alumnat superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiar-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius. En definitiva, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com elements clau de la qualitat de vida de les persones.

Per fer-ho, cal interpretar la realitat i aplicar conceptes i principis propis dels diferents camps del saber que donin sentit als fenòmens quotidians, l'adequada percepció de l'espai físic en el qual es desenvolupen les activitats humanes i la vida en general, tant a escala global com a escala local. Finalment, també cal tenir en compte l'habilitat per a interactuar en l'entorn més proper: moure's en ell i resoldre problemes en què intervinguin els objectes i la seva posició.

El coneixement i la interacció amb el món físic és una competència interdisciplinària en tant que implica habilitats per desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència,

processos tecnològics, etc.) i per interpretar el món, la qual cosa exigeix l'aplicació dels conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de saber involucrats. També duu implícit ser conscient de la influència que té la presència de les persones en l'espai, el seu assentament, les modificacions que introdueixen i els paisatges resultants, així com la importància que tots els éssers humans es beneficien del desenvolupament i que aquest procuri la conservació dels recursos i la diversitat natural, i es mantingui la solidaritat global i intergeneracional.

Aquesta competència, i partint del coneixement del cos humà, de la naturalesa i de la interacció dels homes i les dones amb ella, permet argumentar racionalment les conseqüències dels diferents modes de vida, i adoptar una disposició a una vida física i mental saludable en un entorn natural i social que també ho sigui. Així mateix, suposa considerar la doble dimensió -individual i col·lectiva-de la salut, i mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers les altres persones i envers un mateix.

També incorpora l'aplicació d'algunes nocions, conceptes científics i tècnics, i de teories científiques bàsiques prèviament compreses, com per exemple: identificar i plantejar problemes rellevants; realitzar observacions directes i indirectes; plantejar i contrastar solucions temptatives o hipòtesis; identificar el coneixement disponible i comunicar conclusions.

Aquesta competència proporciona, a més, destreses associades a la planificació i maneig de solucions tècniques seguint criteris d'economia, eficàcia i sostenibilitat, per satisfer les necessitats de la vida quotidiana i del món laboral. Suposa així mateix demostrar esperit crític en l'observació de la realitat i en l'anàlisi dels missatges informatius i publicitaris, així com uns hàbits de consum responsable en la vida quotidiana. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic al costat d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En definitiva, aquesta competència suposa el desenvolupament i aplicació del pensament cientificotècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint en els àmbits científic i tecnològic són molt ràpids i tenen una influencia decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic en contrast amb d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En coherència amb tot el dit en els paràgrafs anteriors, són parts d'aquesta competència bàsica l'ús responsable dels recursos naturals, la cura del medi ambient, el consum racional i responsable, i la protecció i promoció de la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones i de les societats.

8. Competència social i ciutadana

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Sí bé aquesta competència manté vincles més estrets amb les matèries de

ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres matèries del currículum.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i compromès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altri; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

La dimensió ètica de la competència social i ciutadana suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racional per crear progressivament un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte. Això suposa entendre que no tota posició personal és ètica, si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans.

La vessant social d'aquesta competència suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament i responsable els drets i deures de la ciutadania.

Afavoreix també la comprensió de la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar aquesta realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistèmic per jutjar els fets i problemes socials i històrics, i per reflexionar sobre ells de manera global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

També formen part d'aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia emprant, tant els coneixements sobre la societat com una

escala de valors construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

La vessant de ciutadania d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en què s'assenten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular atenció als drets i deures reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya, així com la seva aplicació per part de diverses institucions, i mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics, que a la vegada comporta disposar d'habilitats com la presa de consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions, i llur control i autoregulació.

L'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per participar activament i plena en la vida cívica, significa construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics, exercir els drets, llibertats, responsabilitats i deures cívics, i defensar també els drets d'altri.

En síntesi, aquesta competència suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

Desenvolupament de les competències bàsiques

El desenvolupament competencial implica la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:

-Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
-Aprendre a pensar i comunicar.
-Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
-Aprendre a conviure i habitar el món.

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma per tal que cadascú construeixi la seva pròpia manera de ser i utilitzi aquesta manera de ser per a desenvoluparse en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen. Treballar l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, del pensament crític i d'hàbits responsables és essencial per a aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Aprendre a pensar i comunicar per tal d'afavorir la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos. Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports, utilitzar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit, visual, corporal, digital...) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi.

Aprendre a descobrir i tenir iniciativa per tal de potenciar la utilització dels coneixements de què es disposa per a interpretar la realitat, establir diàlegs interactius sobre fets i situacions, afavoreix la construcció de coneixements més significatius i cada vegada més complexos, i el compromís per a implicarse en processos de millora. Explorar, experimentar, formular preguntes verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes, cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.

Aprendre a conviure i habitar el món per tal que els nois i noies esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius en una societat democràtica i participativa. La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.

La programació[7]

1. Introducció

L'actual sistema educatiu, més obert i flexible, permet als Centres educatius adaptar les programacions als seus entorns particulars. L'elaboració dels Projectes Curriculars d'Etapa suposa un repartiment de responsabilitats i competències en el desenvolupament del currículum, ja que ofereix la possibilitat als propis professors d'intervenir o adequar elements tan transcendents del desenvolupament curricular com les capacitats que es pretén que assoleixin els alumnes o la seqüència i ordre dels aprenentatges al llarg d'una etapa.

Així, els professors són responsables directes en el procés d'EA i no els val derivar responsabilitats als programes oficials i als llibres de text.

No obstant això, el nou model de Sistema Educatiu garanteix l'adquisició d'uns continguts educatius bàsics, amb l'existència de prescripcions o decrets de mínims elaborats per la pròpia administració educativa, que en cap moment han de convertir-se, però, en una prolongació de l'intervenció d'aquesta Administració en els Centres docents. Això augmenta l'autonomia i la capacitat per "programar".

2. Principis psicopedagògics i didàctics

Els principis psicopedagògics i didàctics que cal tenir presents quan s'elabora una programació venen donats pel Disseny Curricular definit per l'Administració. Aquests principis s'emmarquen en una concepció constructivista i significativa de l'aprenentatge escolar i en la intervenció del professor.

El professor ha de saber com aprèn l'alumne per poder ajustar l'ajuda pedagògica, que consistirà en crear les condicions d'aprenentatge més apropiades per a què l'alumne construeixi, modifiqui i enriqueixi els seus esquemes de coneixement.

A tot principi psicopedagògic o forma d'aprendre de l'alumne, el professor pot aplicar un principi didàctic o forma d'ensenyar.

Aquests principis psicopedagògics i didàctics són:

[7] Informació sobre de La programació [en línia]
<http://perso.wanadoo.es/ecarcole/logse/tema9/tema9.html> [Darrera consulta 15 octubre 2004]

2.1 Principis psicopedagògics

2.1.1 Partir del nivell de desenvolupament dels alumnes

La psicologia ha definit uns períodes evolutius o maduratius que condicionen els possibles efectes de les experiències educatives i que depenen només de l'edat cronològica de l'alumne.

Amb independència del període evolutiu en què es troben, totes les persones són diferents, cada una té coneixements previs diferents, ritmes diferents d'aprenentatge, experiències prèvies també diferents, etc...

Per partir del nivell de desenvolupament de l'alumne, cal saber tant en quin estat evolutiu es troba com quines capacitats ja ha desenvolupat i amb quin ritme pot aprendre. Cal tenir en compte la diversitat de l'alumnat.

2.1.2 Assegurar la construcció d'aprenentatges significatius

Tot aprenentatge significatiu implica un canvi, és a dir, l'alumne perd el seu equilibri cognoscitiu inicial, dubta dels seus coneixements previs i entra en un estadi cognoscitiu de desequilibri. Però per a que es produeixi l'aprenentatge no n'hi ha prou amb el desequilibri, sinó que és necessari que després es produeixi un reequilibri gràcies a l'assimilació de nous coneixements.

L'aprenentatge significatiu suposa que els esquemes de coneixement que ja té l'alumne es revisen, modifiquen i enriqueixen a l'establir-se noves connexions i relacions entre ells.

Per tal que es produeixi un aprenentatge significatiu han d'acomplir-se els següents requisits:

- Significativitat lògica del contingut: Els nous continguts han de ser assolibles amb un raonament i han d'estar seqüenciats coherentement dins la disciplina a la qual pertanyen.
- Significativitat psicològica del contingut: S'ha de poder establir una relació entre el nou contingut i l'estructura mental de l'alumne, és a dir, els seus coneixements previs, nivell de desenvolupament i capacitats o estratègies d'aprenentatge que té.
- Activitat mental de l'alumne: L'aprenentatge requereix una intensa activitat per part de l'alumne. Però activitat no només entesa com una simple manipulació o exploració, sinó entesa com un posterior procés d'interiorització o de reflexió sobre l'activitat.
- Actitud favorable de l'alumne: L'alumne ha d'estar predisposat a aprendre, és adir, motivat per relacionar allò après amb allò que ja sap, amb el fi de modificar les seves estructures cognoscitives anteriors.

- Memorització comprensiva: Per tal que el nou aprenentatge sigui realment significatiu i funcional, és necessari que s'integri en les xarxes memorístiques de l'alumne i que quedi emmagatzemat per quan ho necessiti.

Cal, doncs:

- Avaluació inicial dels alumnes
- Un ensenyament actiu. El Professor és només un guia o mediador en l'aprenentatge.
- Dissenyar activitats en què l'alumne sintetitzi el que ha après.
- Possibilitar l'autoevaluació.
- Potenciar activitats on es demostri el que ha après en problemes aplicats a la vida real.

2.1.3 Aprendre a Aprendre

Un dels objectius prioritaris de la intervenció psicopedagògica és possibilitar que els alumnes realitzin aprenentatges significatius per si mateixos, és a dir, que sigui capaços d'aprendre a aprendre.

Per tant, no n'hi ha prou amb transmetre continguts, sinó que cal dotar a l'alumne de capacitats o estratègies per aprendre que li permetin adquirir coneixements quan ho necessiti.

2.1.4 Interacció social

Malgrat és l'alumne qui edifica el seu propi aprenentatge, aquest procés no es porta a terme de forma aïllada entre l'alumne i els continguts d'aprenentatge, ben al contrari, es dóna en un context social. De vegades la interacció serà entre el professor i l'alumne, produint-se un intercanvi d'informació, i en d'altres la interacció es donarà entre els alumnes, el que els permetrà confrontar idees, intercanviar informació, modificar conceptes previs i contrastar diferents punts de vista.

2.1.5 La Motivació

És necessari considerar la motivació, s'ha de conèixer l'alumne, el seu món, els seus interessos, afectes, com coneixen i que volen, per a poder programar activitats que els faci estar receptius i desitgin aprendre. La falta de connexió entre el seu món i les activitats d'EA produeix passivitat i oblidaran fàcilment els continguts.

2.2 Principis didàctics

Les activitats didàctiques que apareixen en cada programació estaran en consonància amb la matèria corresponent. Ara bé, com a principis didàctics comuns a totes les programacions podem indicar:

- Els coneixements s'han de presentar amb lògica, ressaltant les seves relacions de manera clara, amb una estructura que tingui a veure amb la matèria a ensenyar i amb les capacitats cognitives dels alumnes.
- Els continguts han d'estar contextualitzats i relacionats amb l'experiència vital dels alumnes.
- Els continguts hauran de ser progressivament més complexos i profunds, podent ser cada vegada més abstractes. S'han de programar activitats graduades segons la dificultat, tenint en compte la necessitat d'individualitzar l'ensenyament.
- S'han de reforçar els aspectes pràctics, la relació amb el món real i amb el món del treball.
- S'han de proposar activitats d'investigació i d'indagació. S'ha de reforçar l'utilització d'estratègies de resolució de problemes i potenciar el mètode científic com a mitjà per a estudiar la realitat.
- S'ha de crear un clima de relacions agradable a la classe, de confiança i responsabilitat, possibilitant activitats d'interrelació dels alumnes i dels alumnes amb el professor.
- S'ha de possibilitar el treball autònom de l'alumne, amb activitats de reflexió, de concienciació de la seva activitat d'aprenentatge, de recerca i utilització crítica de fonts d'informació i que possibilitin l'autoaprenentatge.
- També s'ha de potenciar el treball en equip.
- Les activitats que es programin seran variades, amb utilització de material i recursos didàctics diferents. Això per dos motius: un, per evitar la monotonia i l'avorriment; segon, possibilitar l'utilització de capacitats i estratègies d'aprenentatge diferents en els alumnes.
- Utilitzar metodologies actives i no merament repetitives. Les activitats d'exposició oral de continguts pel professor s'acompanyaran d'estratègies de motivació i, quan sigui possible, d'activitats per als alumnes, com ara resums, preguntes, esquemes, cerca d'idees claus, etc.
- Es programaran activitats, feines i projectes que globalitzin aprenentatges, i quan sigui possible, activitats interdisciplinàries.

3. Vinculació amb el projecte curricular

Un centre escolar té infinitat de variables que condicionen la programació de les intencions educatives. Aquestes variables que recull el Consell Escolar quan elabora el Projecte Educatiu de Centre són:

- Principis metodològics del centre
- Estructura organitzativa i de funcionament
- Projecte Lingüístic
- Mecanismes d'Avaluació

Igualment, la Generalitat de Catalunya determina unes prescripcions educatives mínimes sobre què, quan i com ensenyar i sobre què, quan i com avaluar.

El Projecte Curricular de Centre, sigui ESO, Batxillerat o Cicles formatius, és un conjunt de propostes d'intervenció pedagògica adequades a la realitat del centre educatiu. En la seva elaboració cal respectar les opcions definides en el Projecte Educatiu i les prescripcions mínimes que fa la Generalitat, sobre què, quan i com ensenyar i avaluar.

És a dir, el Projecte Curricular no tant sols inclou el desenvolupament i organització modular dels continguts de l'àrea o matèria (Segon Nivell de Concreció), sinó que també recull les propostes que garanteixen una actuació coordinada dels equips docents, una adequada progressió en el procés de EA dels continguts educatius i la coherència entre les intervencions pedagògiques del professorat i el Projecte Educatiu.

El PCC ha de ser elaborat pels equips docents de cada centre i ha de ser aprovat al si del Claustre. El PCC inclou:

- D'una banda, l'adequació al centre dels objectius generals d'etapa, la distribució temporal dels continguts i els recursos i mecanismes de seguiment i d'avaluació dels alumnes (Què i quan ensenyar i avaluar).
- De l'altra, el conjunt de decisions relatives a com ensenyar i avaluar: des dels principis metodològics de caire general a decisions relatives al disseny i programació d'activitats d'aprenentatge.

La programació d'aula, o Tercer nivell de Concreció, precisa amb detall què, com i quan ensenyar i avaluar, és a dir, la programació és la concreció del desenvolupament i organització modular del Segon nivell de concreció recollit en el Projecte Curricular d'etapa feta tenint en compte les característiques particulars de cada grup d'alumnes, els recursos pedagògics del centre i l'opció de cada professor pel que fa a metodologies didàctiques concretes.

La programació d'aula és el nexe d'unió entre el Projecte Curricular d'etapa i la pràctica docent a l'aula.

Com més detallat sigui el Projecte curricular, amb més facilitat es podran elaborar les programacions d'aula, alhora que quan es faci aquesta programació, és possible que una reflexió sobre les activitats d'aprenentatge porti a revisar alguns aspectes del Projecte Curricular.

La programació d'aula es desenvolupa en forma de matèries, en les quals s'especifiquen, entre altres, les competències els objectius, els continguts, les activitats d'EA, els criteris i les activitats d'avaluació, la temporització i les orientacions per a dur a terme la materia.

Les màteries les poden programar els professors d'una mateixa àrea individual o bé col·lectivament, com quan es programen matèries de reforç o ampliació, o bé professors de diferents àrees o departaments en cas de matèries interdisciplinaries.

4. Estructura i elements de la programació

El Tercer nivell de concreció del Disseny curricular d'una àrea precisa amb detall què, com i quan ensenyar i avaluar. És la concreció a l'aula de l'organització modular del Segon nivell de concreció. O dit d'una altra manera: és la programació que, per àrea o de forma interdisciplinària, elabora el professorat.

- Quan s'elaboren les programacions cal tenir en compte:
- Les necessitats educatives de l'alumnat (adequació a la diversitat, interessos...)
- Els recursos pedagògics del centre.
- L'opció del professorat pel que fa a metodologies didàctiques concretes.

El desenvolupament del Tercer nivell de concreció suposa la programació detallada. En cada unitat de programació es concreta un aprenentatge que s'imparteix, normalment, al llarg d'un curs, i que depenent de la organització curricular del centre pot variar en el nombre d'hores. Inclou, entre altres:

- Introducció: a la introducció s'especifica:
- El tipus de matèria de què es tracta (comú, optativa, interdisciplinari, de reforç...)
- En quin moment de l'etapa es situa (cicle, any..).
- A quina o quines àrees pertany o quines integra.
- L'edat dels alumnes a qui va dirigit.
- L'opció metodològica o enfocament didàctic.

- Les competències bàsiques.
- La selecció de continguts.
- Les unitats didàctiques.

El Contingut: es presenta en forma de tres taules que corresponen als tres tipus de contingut: procediments, conceptes i sistemes conceptuals, i valors normes i actituds. Aquí s'especifica cadascun dels continguts seleccionats que s'interrelacionaran en les activitats d'ensenyament-aprenentatge del materia.

En el cas de les matèries comuns aquests continguts s'extreuen directament de l'organització modular del segon nivell de concreció.

Els continguts són el conjunt de formes culturals i de sabers seleccionats per a formar part de l'àrea en funció dels objectius generals de l'àrea. Els continguts s'agrupen en tres grans categories: procediments; fets, conceptes i sistemes conceptuals, i valors, normes i actituds.

Els **procediments** són un conjunt de tècniques, habilitats, estratègies, tàctiques i mètodes que assimila i usa l'alumne en el seu procés d'aprenentatge.

Els **conceptes** designen conjunts de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes. Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes.

Un valor és un principi normatiu que regula el comportament de les persones en qualsevol moment i situació. Els **valors** es concreten en **normes**, que són regles de conducta que han de respectar les persones en determinades situacions. Les **actituds** tradueixen, a nivell comportamental, el major o menor respecte a uns determinats valors i normes.

Els Objectius de la materia: indiquen aquells aprenentatges que hom pretén que l'alumne assoleixi en acabar la matèria. Quan es formulen els objectius, els tres tipus de continguts s'interrelacionen i es consideren per tant, de forma integrada. El nombre d'objectius és reduït.

Els objectius d'una matèria per curs es fonamenten en els objectius terminals del primer nivell de concreció de l'àrea. La formulació dels objectius de cada curs és més concreta que els objectius terminals.

En el cas d'una materia optativa, els objectius s'han de fonamentar en els objectius generals de l'àrea o àrees i/o els objectius generals de l'etapa.

Les **Activitats d'Ensenyament-Aprenentatge**: es relacionen per ordre cronològic de realització, agrupades, si escau, en les diferents unitats que configuren la materia. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge estan encaminades a assolir els continguts i s'interrelacionen també els diferents tipus de continguts.

Activitats de motivació i exploració dels conceptes previs, de vegades es pot utilitzar com a avaluació inicial. En aquestes activitats motivadores es poden utilitzar vídeos, qüestionaris, mapes, eixos cronològics...

Activitats de desenvolupament i consolidació: La major part de les activitats d'una unitat didàctica romanen a aquest apartat: exposició oral del professor, resolució de problemes, lectura i comentari de textos, petites activitats d'investigació, realització d'esquemes, de resums, observació d'imatges etc.

Activitats d'aplicació: Són activitats de pràctica, de producció, de construcció d'exercicis, de transferència de coneixements a situacions noves, que s'han de dissenyar, a ser possible en relació a la vida real. Són activitats de síntesi, de revisió, de reflexió, de reforç, en les que es potencia la funcionalitat dels continguts. Poden ser activitats en grup o individuals, en l'aula o per fer a casa.

Activitats d'investigació: Són activitats en les que es pretén estudiar la realitat, adquirint autonomia per a enfrontar-se a situacions noves. Són per exemple les activitats d'observació, d'anàlisis, d'experiments, d'elaboració d'hipòtesis, de recopilació de dades, d'utilització de fonts d'informació, d'elaboració de conclusions, de comprovació, de generalització, de comunicació de conclusions.

Criteris i activitats per a l'avaluació: Els criteris per a l'avaluació són aquelles pautes que permeten fer el seguiment dels processos d'aprenentatge i la comprovació de l'assoliment dels objectius del materia. S'especifiquen criteris d'avaluació, continguts mínims a assolir, instruments i mètodes d'avaluació i temporalització.

Temporització: En general s'assigna al materia una durada de 35 hores. En el disseny d'un materia, hi apareix una temporització indicativa. És a dir, s'assigna a les activitats o a les unitats didàctiques que conformen el materia una duració aproximada.

Orientacions per a l'intervenció pedagògica: són aquelles pautes que contenen de forma clara i ordenada les explicacions fonamentals de les activitats d'ensenyament aprenentatge, de manera que constitueixin una pauta útil per dur-les a terme en l'actuació didàctica. Agrupament dels alumnes, estratègies didàctiques, ús dels espais, ús del material... Tot plegat s'ha de basar en els principis psicopedagògics i didàctics. També inclouen comentaris sobre les activitats d'avaluació.

Bibliografia i Recursos didàctics: s'especifiquen respectivament les referències bibliogràfiques i tot aquell material no bibliogràfic (pel·lícules, cintes de vídeo, discos, cassets, suport informàtic...), utilitzats per a la confecció dels materials i/o recomanats als alumnes. Les fonts s'han de citar de forma precisa i completa.

Avaluació de la materia: s'inclouran propostes de millora o modificacions.

El gruix d'una materia està constituït pel material per a l'alumne, és a dir, les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les activitats d'avaluació. Són tots aquells textos, gràfics,

exercicis, imatges, fitxes, comentaris, etc, que concreten les activitats (d'ensenyament aprenentatge i d'avaluació) i que els alumnes utilitzaran directament. El professor pot elaborar el seu propi material didàctic o bé seleccionar-lo d'entre les diferents propostes disponibles.

Dels diferents elements que constitueixen una materia, quan s'inicii aquesta, es lliurarà a l'alumnat: els objectius de la materia, les competències (de manera simplificada o no), les activitats d'ensenyament aprenentatge i aquelles activitats d'avaluació que estiguin preparades per a l'autoevaluació o coevaluació de l'alumnat. També s'informarà els alumnes i les alumnes dels criteris d'avaluació que es seguiran.

5. Matèries comunes i optatives a l'àrea de música

Els ensenyaments corresponents a l'àrea de Música s'organitzen en:

Primer cicle: 105 hores més matèries optatives
Segon cicle: 35 hores més matèries optatives
A continuació caldria posar la referència de la resolució d'adaptacions curriculars als alumnes que estudien música al conservatori i com queda la simultaneïtat d'e

Pel que fa a les materies optatives, cada centre pot proposar aquells que consideri més adequades per l'alumnat del seu centre:

- Flauta de bec
- Construcció d'instruments
- Conjunt instrumental
- Cant coral i educació vocal
- Guitarra
- El rock
- Música i cinema
- La música de jazz
- Ritme i expressió

Simultaneïtat d'estudis d'ESO o de batxillerat amb estudis de música o dansa

• Resolució de la Direcció General d'Ordenació Educativa, de 16 de juny de 1997, per al reconeixement d'ensenyaments cursats en determinades escoles de música (FDAA núm. 671, de juliol de 1997)

• Ordre ministerial de 2 de gener de 2001, per la qual s'estableixen convalidacions entre els ensenyaments de règim especial de Música i de Dansa i determinades àrees

d'educació secundària obligatòria (BOE núm. 6, de 6.1.2001)

• Resolució de 29 de gener de 2001, per la qual s'estableixen criteris i es donen instruccions per autoritzar l'adaptació curricular del batxillerat, amb reducció del nombre de materias de matèries optatives, per als alumnes que cursen estudis equivalents al grau mitjà de música en determinades escoles (DOGC núm. 3322, de 7.2.2001)

Consultar l'annexe 2 de la resolució [8]

El **treball de síntesi** consisteix en un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, les capacitats formulades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars.

L'equip de professors/es programa un seguit d'activitats interdisciplinàries, relacionades amb diferents àrees del currículum comú de l'alumnat. Amb aquestes activitats es pretén provocar una sèrie de situacions en què l'alumne/a aplicarà de manera pràctica coneixements i habilitats adquirides durant un llarg període d'aprenentatge.

Al llarg del treball, l'alumne/a haurà de mostrar la capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en grup.

En l'organització d'aquest treball es té en compte la necessitat de tutelar els grups de treball dels alumnes, sorgits a vegades en funció de diferents criteris pels professors de l'equip de cicle o bé en funció de les peticions dels mateixos alumnes, per tal de fer el seguiment i l'orientació més adient a cada grup assignat a professor/es.

Durant un període que pot durar des de tres dies fins a una setmana, els alumnes dedicaran totes les hores lectives i complementàries a aquest treball de síntesi, que es podrà dur a terme en el mateix centre i/o fora. L'alumnat farà un treball de síntesi els tres primers cursos de l'ESO.

Projecte de recerca

En el 4t curs l'alumnat ha de portar a terme un projecte de recerca en equip. A aquest projecte ha d'estar constituït per un conjunt d'activitats de descoberta i recerca realitzades per l'alumnat entorn d'un tema escollit i acotat, en part, per ell mateix, sota el guiatge del professorat. El projecte de recerca tindrà la consideració d'una matèria optativa.

[8] Resolució d'inici de curs 2008-09. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya [en linia]<http://educacio.gencat.net/portal/pls/portal/ide_utils_pkg.download_fitxer?p_file=602220169747 75735>

Orientacions per a l'elaboració d'ua programació[9]

Components de la programació

Material del professor/a

1. Introducció	Justificació de: o La situació del la materia en l'etapa o L'opció metodològica o enfocament didàctic o La selecció de competències o La selecció de continguts
2. Competències bàsiques	o Competències que assoliran
3. Continguts 2.1. Fets, conceptes i sistemes conceptuals 2.2. Procediments 2.3. Valors, normes i actituds	o A través de què s'aprèn
4. Objectius de la materia	o Què s'ha assolir com a resultat de l'aprenentatge
5. Activitats d'ensenyament-aprenentatge	o A través de què es plantegen els aprenentatges
6. Criteris i activitats per a l'avaluació	o Com comprovar l'assoliment dels aprenentatges o Instruments d'avaluació o Criteris de superació
7. Temporització	o Quant de temps es dedica a cada unitat didàctica

[9] Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. *Orientacions per a l'elaboració d'un materia.* Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat. 2ªedició , març 1992

8. Orientacions per a la intervenció pedagògica	o Pautes per desenvolupar i/o dur a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge o Atenció a la diversitat
9. Bibliografia	
10. Recursos didàctics	o Relació del possible material no bibliogràfic per a la intervenció a l'aula

Material per a l'alumne/a

1. Objectius de la materia	Què s'ha d'assolir com a resultat de l'aprenentatge
2. Material didàctic per a l'alumne/a	

1. Introducció

La Introducció específica el tipus de materia de què es tracta (comú, optativa, interdisciplinari, de reforç,...), en quin punt de l'etapa es situa (cicle, any), a quina o quines àrees pertany o quines integra, i l'edat dels alumnes a qui va dirigit.

Justifica, també la selecció que s'ha fet dels continguts i l'opció metodològica que s'hi proposa.

2. Contingut

El contingut és constituït per tots aquells fets, conceptes, , procediments, valors, normes i actituds, a través dels quals es pretén desenvolupar determinades capacitats dels alumnes.

En el capítol de Contingut s'especifica cadascun dels continguts seleccionats, els quals es treballaran i desenvoluparan en les activitats ensenyament-aprenentatge de la materia.

En el cas d'una materia comuna, aquests continguts són els que han estat seleccionats per a un mòdul concret en realitzar la distribució modular de l'àrea o les àrees implicades (segon nivell de concreció).

Els continguts per la materia es presenten en forma de tres llistats que corresponen als tres tipus de contingut. [Per a la definició de concepte, procediment, valor, actitud... vegeu les pàgines 57-58 de la publicació L'Ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa, Departament d'Ensenyament, febrer 1991.]

Un contingut es formula amb un substantiu.

Continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals

Els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals s'expressen amb substantius propis i específics de cada àrea o matèria. Tot seguit se n'ofereixen alguns exemples extrets de materias:

- *De l'àrea de matemàtiques: coordenades cartesianes*
- *De l'àrea de llengua anglesa: el paràgraf com a unitat discursiva*
- *De l'àrea de música: qualitats del so: alçada, timbre, durada i volum*

Continguts de procediments

Els continguts de procediments també es formulen sempre amb un substantiu (normalment seguit de "de+substantiu"). Així classificació dels crustacis.

A continuació s'ofereixen una sèrie de termes que poden facilitar la formulació de procediments. És una llista oberta, i en cap cas s'ha de considerar com una llista completa i exhaustiva.

Anàlisi, aplicació, caracterització, classificació, comentari, comparació, composició, comprovació, conclusió, confecció, construcció, contrast, control, creació, debat, deducció, definició, delimitació, demostració, descripció, dibuix, diferenciació, disseny, distinció, dramatització, elaboració, elecció, enumeració, enunciació, establiment, execució, experimentació, explicació, explicitació, exposició, formulació de preguntes/ hipòtesis /..., generalització, identificació, indicació, inferència, interpretació, lectura, localització, maneig, manipulació, multiplicació, observació, ordenació, organització, planificació, precisió, prova, quantificació, recol·lecció, reconeixement, reconstrucció, relació de/amb, representació, reproducció, resum, selecció, simulació, síntesi, situació, (en l'espai i/o el temps), traducció, ús, utilització...

Continguts de valors i actituds

Els continguts de valors, normes i actituds es formulen de forma anàloga als altres tipus de continguts, és a dir, amb un substantiu.

Exemples: *valoració del patrimoni de la ciutat, acceptació del propi cos* (educació física), *sistematització en el treball individual,...*

A continuació s'ofereix una relació de substantius que pot ser útil a l'hora de formular continguts de valors, normes i actituds:

Acceptació, actitud favorable/oberta/crítica/..., atenció a/en, autocrítica, autoestima, autoreflexió, autovaloració, col·laboració, comportament + adjectiu, compromís amb, confiança en, consciència de, constància en, cooperació, curiositat per, defensa de, esperit crític/..., gaudí de, hàbit de, interès de, interès per / a, ordre, participació, predisposició, preferència per, preocupació per, presa de posició davant de, presentació correcta de,

respecte de/ per,responsabilitat en /envers, rigor (en), sensibilització per /envers, solidaritat, tolerància, valoració (positiva/negativa) de,...

3. Objectius de la materia

Els objectius de la materia indiquen aquells aprenentatges que es pretén que la majoria dels alumnes hagi assolit en acabar la materia.

Els objectius d'una materia comuna es fonamenten en els objectius terminals del primer nivell de concreció de l'àrea. En el cas d'una materia optativa, els objectius de la materia s'han de fonamentar en els Objectius Generals de l'àrea o àrees i/o els Objectius Generals de l'etapa.

Els objectius de la materia s'han d'expressar amb un verb en infinitiu i han de pressuposar, ni que sigui tàcitament, la frase prèvia "l'alumne/a en acabar el curs, ha de ser capaç de + infinitiu".

Els objectius de la materia són poc nombrosos, i no s'han de confondre amb objectius més concrets que es poden expressar per a cada unitat didàctica o per cada activitat que forma part de la materia.

Aquests objectius poden referir-se a continguts d'un sol tipus (per exemple, actituds) o poden integrar continguts de dos o tres tipus (per exemple, fets i procediments). En qualsevol cas, els objectius del materia es presenten en forma d'un únic llistat.

El capítol Objectius de la materia haurà d'incloure's tant en el Material del professor/a com en el Material per a l'alumne/a. Convé que l'estudiant, a l'inici del materia, sàpiga exactament què es pretén que aprengui i què haurà de saber o haver assolit en finalitzar-lo. Els objectius de la materia tenen una relació directa amb l'avaluació perquè són aquests i no els continguts els que s'avalua.

Es proposa a continuació, un llistat de verbs per redactar objectius relatius a fets i/o procediments.

Analitzar, aplicar, assenyalar, caracteritzar, classificar, comentar, comparar, compondre, comprovar,confeccionar, construir, contrastar, controlar, crear, debatre, definir, delimitar, descriure, dibuixar, diferenciar, dissenyar, distingir, dramatitzar, elaborar, enumerar, enunciar, establir hipòtesis/..., executar, experimentar, explicar, exposar, formular, generalitzar, identificar, indicar, inferir, interpretar, llegir, localitzar, manejar, manipular, memoritzar, mostrar, observar, organitzar, planificar, precisar, provar, quantificar, recol·lectar, reconèixer, reconstruir, recordar, relacionar, representar, reproduir, resumir, seleccionar, simular, sintetitzar, situar, treure conclusions/..., usar, utilitzar...

Llistat de verbs per redactar objectius relatius a valors, normes i actituds.

Acceptar, adaptar-se, adquirir l'hàbit de/una actitud + adj...., apreciar, aprofitar, col·laborar (en), comportar-se d'acord amb/ +adv...., cooperar, criticar, esforçar-se per, gaudir de, habituar-se a, interessar-se per, mostrar/tenir interès per, mostrar-se sensible a /envers, mostrar conductes/una actitud + adjectiu, practicar, participar, prendre part en, preocupar-se per, reaccionar + adverbi/amb + subst + davant, respectar/actuar amb respecte davant/envers, respondre positivament envers, responsabilitzar-se de, ser constant en, ser conscient de, ser responsable, solidaritzar-se amb/en, tractar amb cura, treballar + adv, valorar...

Exemples extrets d'algunes materies:

- *Descriure els elements més rellevants de l'estructura dels mitjans de comunicació i inferir les conseqüències que poden tenir respecte del llenguatge i del contingut (Llengua)*
- *Identificar la posició dels punts cardinals per la posició del sol, per mitjà de la brúixola i per la localització de l'Estrella Polar. (Ciències experimentals).*
- *Comunicar necessitats i sentiments bàsics en anglès (Anglès)*
- *Interpretar textos gràfics realitzats a escala i/o amb signes o fórmules convencionals d'ús freqüent. (visual- Plàstica)*

4. Competències bàsiques

Les **competències bàsiques** és un terme que pren especial protagonisme arrel de la implantació de la LOE del maig de 2006, i concretat a Catalunya amb el Decret 143/2007 del 26 de juny en el qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments a l'ESO el qual li dedica l'annex 1.

Definició

Competència vol dir ser capaç d'utilitzar els coneixements i les habilitats que una persona té en contextos i situacions quotidianes, en les quals es fa necessari coneixements vinculats a diferents sabers i per tant coneixements transversals. Ser competent implica "comprendre" les situacions, "reflexionar" sobre allò que està passant i "discernir" sobre la millor acció a fer d'acord a la dimensió social de cada situació. Així doncs, el terme "competència" inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals). El terme competència va més enllà del *saber* i del *saber fer* perquè inclou també el *saber ser* o *estar*.

La llei d'educació estableix quines són les competències que es consideren bàsiques per a tot ciutadà que amb 16 anys obté el títol en Graduat en Educació Secundària.

Per assolir les competències bàsiques cada àrea, matèria o assignatura hi contribueix d'acord amb allò que estableix el currículum i serà a més a més la seva finalitat última. Però no

només es considera important el treball a l'aula, sinó que també es té molt en compte la pròpia organització dels centres escolars, les relacions personals que s'estableixen, la pròpia comunicació entre tots els membres de la comunitat educativa (professors, alumnes, famílies i personal no docent) o la relació amb l'entorn. Tot plegat, amb el dia a dia als centres escolars, contribueix a que els alumnes puguin assolir les anomenades competències bàsiques.

5. Activitats d'ensenyament – aprenentatge

Les activitats d'ensenyament - aprenentatge són totes aquelles activitats que realitza l'alumne/a en seguir la materia, encaminades a assolir els objectius de la materia En les activitats d'ensenyament - aprenentatge s'interrelacionen els continguts.

En aquest apartat del "Material del professor/a" s'enuncien totes les activitats d'ensenyament - aprenentatge per ordre cronològic de realització.

Les activitats d'ensenyament - aprenentatge es formulen amb un substantiu. Per exemple: redacció, discussió, debat, representació gràfica, dibuix...

Exemple 1:

Activitat d'ensenyament – aprenentatge

Discussió en grup per establir la causalitat demogràfica del model desenvolupat.		
Procediments:	**Fets, conceptes i sistemes conceptual:**	**Valors, normes i actituds:**
Debat en grup per establir conclusions.	Causalitat demogràfica dels països desenvolupats.	Respectes per a les opinions clarament contràries a les pròpies.

Exemple 2:

Activitat d'ensenyament – aprenentatge

Discussió a partir de dades estadístiques de la relació conceptual entre el percentatge de la població activa ocupada de la indústria i el fenomen de la industrialització.		
Procediments:	**Fets, conceptes i sistemes conceptual:**	**Valors, normes i actituds:**
Lectura i anàlisis de dades estadístiques	Relació entre població activa industrial i índex d'industrialització d'un país.	Sensibilització envers el treball industrial sobretot a partir dels col·laboradors més directament relacionats amb els mitjans de producció.

Cal no confondre les activitats amb els continguts, tot i que tant els uns com els altres es formulen amb un substantiu. Una activitat d'ensenyament- aprenentatge és més concreta i específica que no pas un contingut, tal com heu pogut observar en els dos exemples precedents.

6. Criteris i activitats per a l'avaluació

Entenem per avaluació el conjunt d'actuacions mitjançant les quals és possible ajustar progressivament l'ajut pedagògic a les característiques i a les necessitats dels alumnes o determinar si s'han complert o no, i fins a quin punt, les intencions educatives.

En el "Materials del professor/a" consta una proposta concreta d'avaluació amb pautes i criteris de com ha de ser (en les seves formes: inicial, formativa i sumativa), i també el llistat de les activitats previstes (si n'hi ha) per a aquesta funció. Aquí també s'inclouen els criteris per emetre un judici i els mecanismes per validar el grau de consecució dels objectius del materia.

Cal tenir present que l'avaluació s'enfoca i programa en funció dels objectius dels materias previstos, que descriuen resultats d'aprenentatge, i mai en funció només del contingut.

Les activitats d'avaluació han de tenir sempre coherència amb els activitats d'ensenyament - aprenentatge to i que poden ser, respecte de les anteriors, integradores o globalitzadores. Es a dir, que no s'avalua cada activitat d'ensenyament - aprenentatge sinó la competència adquirida a través de la seva realització.

Cal tenir present que les activitats d'ensenyament - aprenentatge (algunes o totes) poden ser també activitats d'avaluació, és a dir avaluables.

Les activitats d'avaluació s'expressen amb substantius semblants als que expliciten les activitats d'ensenyament - aprenentatge.

Exemple: *Avaluació inicial: entrevista*

Avaluació formativa: proves objectives, debats, tests d'autoavaluació (per unitats).

Seguiment del treball individual i en grup.

Avaluació sumativa: realització d'un projecte, presentació oral i avaluació de grup.

7. Temporització

Abans d'entrar en els materials didàctics concrets (tant del professor/a com per a l'alumne/a), es precisa una temporització indicativa del contingut o de les activitats. És a dir, es donen pautes de com es podrien distribuir i/o ordenar temporalment, el contingut i les activitats de la materia.

8. Orientació per a l'intervenció pedagògica

El materia inclou unes orientacions i comentaris que, en suggerir formes d'explorar pedagògicament el material didàctic, constitueixen una pauta útil per al professor/a. Aquestes orientacions poden incloure -activitat per activitat, o unitat per unitat - els punts següents:

- *Explicitació dels "usos" didàctics i la manera com es desenvolupen les activitats amb el material presentat.*
- *Formulació dels objectius o finalitats més concrets de l'activitat.*
- *Explicitació de la importància / rellevància de l'activitat dins del context del materia.*
- *Proposta d'alternatives d'utilització del material i del desenvolupament de l'activitat. Per exemple, en cas que faltin alguns instruments o recursos, que hi hagi necessitats educatives especials, etc.*
- *Indicació dels recursos o materials complementaris (magnetoscopi, càmera de vídeo, retroprojector, ordinador...) necessaris per a dur a terme l'activitat.*
- *Especificació de si l'activitat pot ser també activitat d'avaluació, i amb quins criteris i barem de valoració.*

El material específic per a l'avaluació (tests, textos, etc.) que no es vol lliurar directament a l'alumne/a en començar el materia s'inclou en aquest capítol amb les orientacions pertinents.

9. Bibliografia

En l'apartat Bibliografia apareix la llista de referències bibliogràfiques utilitzades per a la confecció del materia. Aquesta es presenta per ordre alfabètic de cognoms per tal de facilitar-ne la localització, i entrada "a la francesa", és adir, entrant segones i terceres línies de cada paràgraf, però no la primera.

- Si es tracta d'un llibre, es descriu així:

  Verne, Jules: *Trenta mil llegües de viatges submarí,* Editorial Selecta, Barcelona 1955.

  Gran Enciclopèdia Catalana, 15 vols., Fundació Enciclopèdia Catalana, Barcelona, 1970-1983.

- En el cas d'un article de premsa:

  Espanya, Ramón de: "Los viejos", El País (26 agost 1991)

- Si es tracta d'un capítol d'una miscel·lània o d'un llibre:

  Henry, O.: "Mentre el cotxe espera", dins Alfred Sargatal: Iniciació al conte literari. Una antologia, col. Lectures i Itineraris, núm. 1, Editorial Laertes, Barcelona 1987, 3ªed. 1991.

[Observi's que, quan se cita un autor en un lloc que no sigui la llista ordenada alfabèticament, com en el cas d'Alfred Sargatal, es posa primer el nom de pila i després el cognom, no al revés.]

10. Recursos didàctics

En el capítol de recursos didàctics s'especifica tot aquell material no bibliogràfic (pel·lícules, cintes de vídeo, discos, cassettes, suport informàtic...), utilitzat per fer la materia i/o recomanat al professor/a i/o a l'alumne/a.

Les fonts s'han de citar de forma precisa i completa.

Exemples (més o menys imaginaris):

- En el cas d'una pel·lícula no traduïda al català:

  ¡*Qué verde era mi valle!,* de John Ford (1954)

  ¡Suspense! (The Innocents), de Jack Clayton (1947)

- En el cas d'una pel·lícula catalana o en versió catalana:

  Un submarí a les tovalles, d'Ignasi P. Ferrer (1991)

- En el cas d'un disc o una cassette:

  Ausiàs March, de Raimon (1990).

- En el cas d'unes diapositives:

  Las Cantigas de Alfonso X el Sabio, Ediciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1965.

- En cas d'un programa informàtic:

  Lingua, Govern Andorrà, Conselleria d'Educació i Cultura, Andorra la Vella 1989.

A més a més, per tal d'agilitzar al màxim la feina de recerca als professors, convé donar totes aquelles dades que ajudin a facilitar la localització, lloguer, compra, etc., de materials i recursos didàctics: Filmoteca de la Generalitat de Catalunya (Travessera de Gràcia, núm.64, Barcelona), qualsevol Centre de Recursos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Vídeo Bergara (carrer de Girona, Acció Cultural del País Valencià (c. Moratín, 15, València), Obra Cultural Balear (Imprenta, 1, pral., Palma de Mallorca), etc.

11. Material didàctic per a l'alumne/a

El gruix del treball didàctic és constituït per les activitats d'ensenyament – aprenentatge.

En el "Material didàctic per a l'alumne/a" han de constar-hi tots aquells textos, gràfiques, exercicis, imatges, fitxes, comentaris, etc., que concreten les activitats d'ensenyament – aprenentatge i d'avaluació, i que els alumnes utilitzaran directament.

El material específic per a activitats d'avaluació que no es vol lliurar directament a l'alumne/a, s'inclou en el "Material del Professor/a".

Disseny d'una unitat didàctica

Concepte d'unitat didàctica

Com a punt de partida per a l'elaboració d'una programació sempre es prenen els criteris marcats en el currículum de l'àrea de Música (Disseny Curricular).

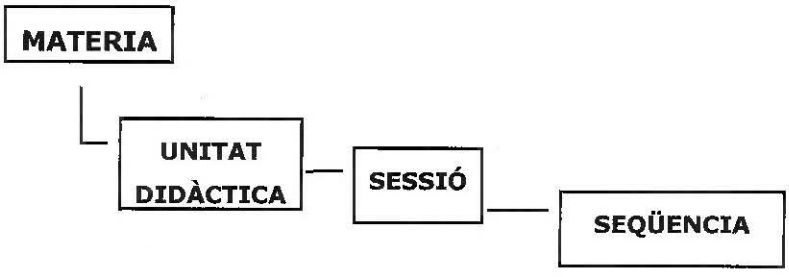
La distribució d'aquests continguts ens porta a la modulació, es a dir, a l'assignació d'objectius i continguts en un número concret de materias que corresponen a la nostra matèria. La temàtica i el desenvolupament del materia ha d'ajustar-se a cursos i nivells de ensenyament i poden variar el seu enfoc si així ho considera l'equip de professors.

El materia s'articula en unitats didàctiques. Una unitat didàctica és una part de la programació, una forma de mesurar com es transmeten els continguts. El criteri que determina la unitat didàctica depèn, en gran mesura, de l'equip de professors que programen. És possible que prenguin com a unitat de mesura el temps: s'estructuraran, llavors, unitats setmanals quinzenals o mensuals; si s'escull un eix temàtic, la unitat serà el concepte abordat; si ens centrem en procediments, llavors seran aquests els que guiaran la unitat. Cada una d'aquestes unitats didàctiques pot estar organitzada en seqüències o, simplement en un número de sessions que nosaltres mateixos determinarem.

El concepte de seqüència didàctica és el conjunt d'activitats i estratègies que tenen una finalitat determinada, és a dir, es tracta de planificar atenent al desenvolupament d'una part de la unitat didàctica, desenvolupant objectius molt concrets.

La fase de pràctiques comporta la preparació d'una unitat didàctica, per tant, s'ha de definir quina és la unitat didàctica que vols desenvolupar, quins criteris es segueixen per a establir-la i quin és l'eix que l'estructura.

En segon lloc, ha de determinar-se el número de sessions de que constarà, desenvolupar què objectius pretenem cobrir, què conceptes abordarem en cada sessió, què activitats d'aprenentatge projectarem, què recursos educatius emplenarem, com avaluarem el treball dels nostres alumnes, com avaluarem el nostre propi treball...



Descripció de la unitat didàctica: guió de treball

Material del professor: descripció d'una unitat didàctica

1. Selecció d'un centre d'interès o nucli conceptual

2. Justificació de la unitat que es proposa: Situació en l'etapa, nivell, adaptació a l'alumnat a que va adreçada...

3. Planificació de la unitat didàctica.

3.1. Formulació d'objectius didàctics.

3.2. Formulació i seqüenciació de continguts.

a) de Procediments.

b) de Fets.

c) de Valors, normes i actituds.

3.3 Descripció d'activitats d'ensenyament/aprenentatge.

3.4. Seqüenciació d'activitats i temporització.

3.5. Formulació i desenvolupament de l'avaluació.

a) criteris d'avaluació.

b) activitats d'avaluació (inicial, formativa, sumativa).

3.6 Descripció dels recursos educatius (materials de recolzament).

3.7. Orientacions per a la intervenció pedagògica.

Material de l'alumne: Disseny de les sessions de treball

La sessió de treball es defineix temporalment; correspon a un període de temps determinat en l'horari escolar. D'aquesta forma s'ha d'ajustar cada sessió a una hora, per regla general.

La programació de la unitat didàctica es concreta en un determinat número de sessions de treball amb el grup - classe per a la qual cosa és necessari dissenyar una sèrie d'activitats, seqüenciar-les i assignar-les un temps de desenvolupament .

Es tracta, doncs, d'adequar les activitats previstes a períodes temporals, tenint en compte factors que acaben influint en el procés d'aprenentatge: conceptes previs dels que l'alumnat disposa en relació al tema que ha d'abordar-se, dificultat dels conceptes o procediments que

s'han de tractar, moment del curs escolar en que es va realitzar, hora del dia en que tindrà lloc la sessió...

Per el desenvolupament de cada sessió de treball s'ha d'escollir el tipus d'activitats que es realitzaran (receptives, comunicatives), la temporització de cadascuna d'elles, la vinculació de determinats materials amb l'activitat per a què estan pensats (preveient també l'ús de recursos didàctics diversos)

Finalment s'ha de seleccionar del conjunt d'activitats algunes què, segons els objectius proposats, siguin avaluables. Cal destacar que no pot desvincular-se la valoració del progrés de l'alumnat del disseny de la seqüència didàctica ni del material que arribi a les seves mans.

Per a que la tasca de programar sigui més àgil us plantejo la possibilitat d'emprar alguna de les plantilles que trobareu en l'apartat Plantilles de l'Annex.

Avaluació de la unitat didàctica

Un cop portada a la pràctica la seqüència didàctica, aquesta ha d'avaluar-se en el seu conjunt, amb l'objectiu de poder replantejar alguns aspectes que es creïn que no han funcionat adequadament com poden ser:

Per això, podem recórrer a la valoració de:

a) el plantejament teòric i la seva aplicació pràctica

b) l'interès del nucli temàtic

c) l'estructura de la seqüència

d) el número de sessions

e) la tipologia de les activitats

f) l'eficàcia i adequació dels materials

g) els recursos empleats

e) els criteris d'avaluació dels alumnes

Amb la valoració d'una unitat didàctica es persegueix simplement adequar la programació a la experiència, es tracta de validar el procés que ha conclòs. A partir de la valoració s'ha de realitzar una revisió del nostre treball com a docents, que passa per a la reelaboració de la unitat programada a partir de:

Modificació de continguts

Reestructuració de les sessions de treball

Reajust de la seqüenciació d'activitats i la seva temporització

Canvi i/o retoc d'activitats

Reforma o supressió de materials

Amb l'avaluació d'una unitat didàctica busquem noves perspectives de treball, conservant els aspectes que, al vostre judici, han resultat interessants didàcticament.

Tècniques comunes per a desenvolupar una unitat didàctica

La tècniques proposades volen exemplificar el punt de vista del professor de l'àrea de Música.

A. Tècniques de motivació

1. Presentar fets d'actualitat musical (premsa, TV, concerts...)

2. Presentar problemes de l'entorn proper al centre (contaminació sonora, ...)

3. Plantejar problemes mitjançant qüestions suggerents (a partir dels seus centres d'interès)

4. Presentar aparents inconseqüències o provocar fenòmens discrepants (que faria Mozart avui).

5. Crear expectatives. (d'audició, interpretació,...)

6. Cercar l'aplicació pràctica dels temes que es treballen.

B. Tècniques de desenvolupament

1. Parlar poc i clar.

2. Utilitzar recursos variats: dibuixos, gràfics, àudio-visuals, ordinador,...

3. Utilitzar demostracions per a motivar, iniciar, ampliar,... (el professor interpreta com a model d'imitació)

4. Utilitzar analogies i models en les explicacions.

5. Aprenentatge basat en el treball de l'alumne.

6. Desenvolupar i organitzar un fitxer d'activitats.

7. Elaborar un vocabulari de terminologia musical.

8. Aplicar mètodes i tècniques d'estudi: subratllat, confecció de fitxes bibliogràfiques, temàtiques,...

C. Tècniques d'ampliació

1. Estudis monogràfics.

2. Activitats lliures.

3. Debat, diàleg,...

D. Tècniques de síntesi i repàs

Les tècniques de síntesi i de repàs, a més a més de sintetitzar el coneixement d'un tema poden ésser utilitzades com a procediment d'avaluació de l'alumnat.

Plantilles

Plantilla per una programació

CONTINGUTS		
Procediments	**Conceptes**	**Valors, normes i Actituds,**

COMPETÈNCIES
OBJECTIUS

Plantilla d'una unitat didàctica

TÍTOL DE LA UNITAT:						CONEIXEMENTS PREVIS: METODOLOGIA: ATENCIÓ A LA DIVERSITAT:		
OBJECTIUS: COMPETÈNCIES:						CONTINGUTS		
SEQÜÈNCIA	TEMPS	ACTIVITATS DE L'ALUMNAT	ACTIVITATS DEL PROFESSORAT	INTERACCIÓ	MATERIAL	CONCEPTES	PROCEDIMENTS	ACTITUDS
1								
2								
3								
4								

Avaluació[10]

1. Introducció

L'avaluació és un dels principals components en l'educació educativa i no pot restar invariable en un plantejament de l'educació secundària.

Avaluar és recollir informació sobre els processos i resultats de l'aprenentatge que general l'acció educativa, amb l'objectiu d'analitzar-los i de prendre decisions sobre la seva orientació i desenvolupament.

L'avaluació és l'instrument que ha de servir per orientar l'alumnat i per millorar constantment el procés d'ensenyament. Implica, doncs, a tots els membres de la comunitat educativa i ha de tenir en compte tots els aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge: des de l'activitat de l'alumnat fins a la pròpia activitat docent, el funcionament dels equips educatius, el currículum i els projectes curriculars específics de cada centre, els materials de treball i els recursos didàctics.

Correspon al claustre de professors de centre, en el marc del projecte curricular, acordar els criteris de caràcter general que corresponguin al centre en relació a l'avaluació.

La informació que proporciona l'avaluació ha de ser útil a:

L'alumnat, perquè prengui consciència dels factors que afavoreixen la seva formació i per què aprengui a analitzar i reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge.

El professorat, perquè investigui i millori la seva tasca docent, tot valorant cadascun dels elements que són presents a la intervenció educativa (des de la programació i l'actuació docent a l'aula, fins al procés d'aprenentatge dels alumnes) i també perquè revisi l'estructura i el funcionament del Projecte curricular de centre.

Els pares o representants legals, perquè coneguin el procés d'aprenentatge dels seus fills i hi puguin intervenir en la mesura de les seves possibilitats.

L'administració educativa, perquè analitzi els resultats de l'aplicació del Disseny curricular adoptat, revisi i reorienti, si cal, el seu desenvolupament, i pugui respondre amb eficàcia a les noves demandes que generi el desplegament del model. No podem oblidar que el Disseny curricular pot servir també per investigar i reflexionar sobre l'acció educativa i els seus efectes individuals i socials.

---

[10] Informació extreta de *L'avaluació*. [en línia] < http://perso.wanadoo.es/ecarcole/logse/tema10/tema10.html > [Darrera consulta 15 octubre 2004]

2. Característiques de l'avaluació

L'avaluació i la qualificació de cada noi i cada noia han de ser coherents amb l'opció psicopedagògica que fomenta el Disseny curricular, i també ho han de ser amb els objectius i orientacions metodològiques.

2.1 L'avaluació ha de ser contínua, individualitzada, diversificada i global

Des del punt de vista de l'opció psicopedagògica, l'avaluació de l'alumne ha de:

Posar èmfasi en el desenvolupament del procés d'aprenentatge dels alumnes, més que en els resultats d'aquest procés, és a dir, ha de ser contínua.

Partir de l'alumne i acceptar l'existència de diferents ritmes de i estils d'aprenentatge, és a dir, ha de ser individualitzada i diversificada.

Atendre fonamentalment als processos de pensament complex de l'alumne i al desenvolupament de capacitats generals, i no a la quantificació d'habilitats o coneixements aïllats, és a dir, ha de ser global.

L'avaluació contínua implica l'observació sistemàtica del procés d'aprenentatge; no pot ser ni puntual ni basada només en una prova, ja que pretén descriure i interpretar més que mesurar i classificar. A fi i efecte que l'avaluació sigui contínua, convé atorgar un valor a totes les activitats que realitza l'alumne i tenir unes pautes clares i simples per a l'observació i seguiment d'aquest en el seu procés d'aprenentatge. La continuïtat avaluativa és necessària en la mesura que regula i estimula l'hàbit d'estudi i de treball per part de l'alumne i tendeix a establir un nivell de coordinació imprescindible en el professorat.

L'avaluació és individualitzada en la mesura que pren la persona i la seva evolució com a principal referència a l'hora d'avaluar-la. Per tant, l'avaluació serveix per a detectar quines són les condicions de partida de cada una a fi de poder mesurar el seu progrés, per fer un seguiment de les activitats realitzades pels estudiants (siguin individuals o en grup) i per establir la qualificació de l'alumne fent referència tant als objectius proposats com a la seva situació de partida. El sentit de l'activitat educativa, doncs, cal trobar-lo en el desenvolupament d'aquestes capacitats i no en la constatació de si l'alumne les posseeix i en quin grau.

A la vegada, l'avaluació ha de plantejar-se des de, i per a, la diversitat. Ja que el disseny curricular permet l'adequació a les diferents realitats dels centres, dels grups d'alumnes i dels criteris per observar la seva evolució. I que existeixin diferents ritmes i estils d'aprenentatge i diferents activitats d'ensenyament aprenentatge, és evident que les activitats d'avaluació han d'acomodar-se a aquesta diversitat. Una avaluació diversificada

permet que la comprovació de l'assoliment d'un objectiu no quedi excessivament lligada a l'habilitat de resoldre un tipus determinat d'activitat d'avaluació.

Que l'avaluació sigui global significa que no es pot restringir a la quantificació dels coneixements assolits per l'alumne, sinó que cal atendre a la maduració dels seus esquemes conceptuals i procedimentals (desenvolupament de les capacitats d'anàlisi i interpretació d'informacions, d'aplicació de mètodes d'investigació i de verificació d'hipòtesis, de comprensió i resolució de problemes, etc.). Per tant, es tindran en compte els diferents tipus de continguts a través dels quals l'alumnat assoleix els objectius: fets, conceptes i sistemes conceptuals; procediments, i valors, normes i actituds. D'altra banda, l'observació de l'alumne no ha de fer-se aïlladament, ja que el seu procés d'aprenentatge és fruit de moltes interaccions. Per tant, a l'hora d'avaluar cal tenir present el conjunt d'elements que intervenen en tota l'activitat educativa, des de la programació i la metodologia d'ensenyament utilitzada, fins a les actituds del professorat en relació amb l'alumnat. L'avaluació global implica tenir en compte els rendiments de l'alumnat en relació amb els objectius generals d'una matèria, i no només la superació de totes i cadascuna de les parts en què aquesta es pot dividir.

2.2 L'avaluació ha de ser coherent amb els objectius i orientacions metodològiques

Des del punt de vista de la coherència amb els objectius i orientacions metodològiques, en l'avaluació de l'alumne:

S'ha de tenir cura, a l'hora de dissenyar les activitats d'avaluació, que aquestes es corresponguin amb el que s'ha fet en les activitats d'ensenyament aprenentatge, tant per la forma com per la importància dels diferents objectius a assolir a través d'aquestes activitats, vetllant així perquè l'avaluació sigui coherent amb la programació.

S'ha de considerar l'adquisició per part de l'alumnat no sols dels fets, conceptes, i sistemes conceptuals, sinó també dels continguts de procediments i de valors, normes i actituds, en aquest sentit l'avaluació ha de ser integradora. A més la qualificació dels alumnes ha de basar-se en els objectius (d'una activitat, d'una materia, del cicle o de l'etapa) que presenten els continguts com un tot i no compartimentats en tres apartats.

En l'avaluació final d'etapa s'ha de tenir com a punt de referència últim els objectius generals d'etapa i no s'ha de limitar a verificar l'assoliment dels objectius àrea per àrea, o matèria per matèria.

2.3 L'avaluació ha de tenir com a punt de referència el constructivisme

La necessitat de qualificar l'alumne pot arribar a condicionar aquest model d'avaluació. Per tal d'ajudar en la tasca de qualificació dels alumnes, tenint com a punt de referència el constructivisme, es suggereix:

Diversificar els instruments d'avaluació, per tal d'interpretar i valorar, des de diferents punts de vista i contextos, allò que succeeix a l'aula.

Fer públics i discutibles els criteris segons els quals s'utilitzen aquests instruments d'avaluació.

Aplicar recursos i activitats d'avaluació que siguin coherents amb la metodologia de treball a l'aula.

Incorporar-hi el punt de vista de l'alumnat (autoevaluació i coevaluació).

Recollir la informació de forma qualitativa (en alguns casos serà millor un informe que una nota).

2.4 Participació de l'alumnat en el procés d'avaluació

L'avaluació, en definitiva, ha de fomentar que les persones que participen en un projecte educatiu conjunt prenguin consciència dels aspectes que afavoreixen i dels que obstaculitzen la formació integral de l'alumne, consciència que és prèvia a la recerca d'alternatives, a les deficiències observades i a l'adopció de decisions eficaces i assumides de forma autenticament col·lectiva.

Al començament del trimestre (de cada materia o unitat didàctica) el professor haurà d'informar els alumnes dels objectius previstos, de les activitats d'avaluació programades, dels criteris d'avaluació i de les habilitats i els dominis conceptuals que l'alumnat hauria de desenvolupar i sobre com fer-ho. En aquest sentit, cal atribuir als alumnes un paper més actiu en la reflexió i valoració del seu aprenentatge, en la revisió dels seus progressos i mancances.

Al llarg del trimestre, el professorat hauria d'informar puntualment els alumnes de la seva evolució i rendiment en relació amb les activitats realitzades i facilitar-los els recursos necessaris perquè millorin els seus resultats. En funció d'aquestes observacions, el professorat hauria de mantenir o modificar el programa previst, per tal d'adequar-lo a les necessitats i interessos dels seus alumnes.

D'altra banda, l'autonomia de l'alumne ha de ser una fita de l'educació secundària. El professorat ha de proporcionar a l'alumnat les tècniques de treball, i en general els elements adients per tal que pugui organitzar el seu treball i trobar els recursos que li són necessaris.

Per tant, a fi d'arribar a aquesta autonomia, és molt important que els alumnes i les alumnes aprenguin a avaluar la pròpia feina i la dels altres de manera habitual i continuada i tinguin molt clars els objectius que s'han proposat d'assolir.

El professorat ha de dissenyar i incloure, dins de les activitats d'ensenyament aprenentatge i d'avaluació, activitats d'autoevaluació i coevaluació perquè els alumnes aprenguin i s'habituïn a controlar el seu propi procés d'aprenentatge i adquireixin criteris valoratius, tot desenvolupant un raonament crític.

3. Fases de l'avaluació

L'avaluació contínua i individualitzada pressuposa l'observació sistemàtica dels processos d'interacció que esdevenen a l'aula i la voluntat d'afinar l'adequació de les programacions i les metodologies a les necessitats dels alumnes.

3.1 Avaluació Inicial

Es comença amb activitats d'avaluació inicial, l'objectiu de les quals és conèixer la situació de partida dels alumnes per adequar l'ajut educatiu a les seves necessitats. La informació que proporciona l'avaluació inicial és indispensable per programar l'ajut educatiu més convenient al cas i per poder mesurar el creixement maduratiu dels alumnes.

3.2 Avaluació Formativa

A la fase d'avaluació formativa s'avaluen els progressos i deficiències de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, com ara els conceptes i el domini d'habilitats procedimentals i actitudinals bàsiques mitjançant l'observació sistemàtica del procés d'aprenentatge.

Durant la fase d'avaluació formativa, a la vegada que atenem al conjunt d'activitats d'ensenyament aprenentatge realitzades pels alumnes i el valorem, avaluarem la programació que estem desenvolupant a la classe, observarem si els continguts i les activitats són els més adequats, si s'ajusten o no al tipus d'ajut pedagògic que necessiten els alumnes, si han estat recursos capaços de generar un ambient favorable per a l'aprenentatge, etc. I adequarem la nostra intervenció pedagògica a les necessitats detectades.

La informació que proporcionen les activitats d'avaluació formativa és indispensable per a que l'alumnat i el professorat prenguin consciència del seu paper en el procés educatiu. L'alumnat rebrà els resultats de les activitats d'aprenentatge que alhora siguin activitats d'avaluació, i també els controls i proves, per tal de facilitar-li la millora de l'aprenentatge. L'objectiu de l'avaluació formativa és afinar l'adequació de les programacions i metodologies a les necessitats dels alumnes, en funció dels seus progressos i canvis.

3.3 Avaluació Sumativa

L'avaluació sumativa donarà informació sobre les capacitats assolides per l'alumnat al final de la materia, cicle o etapa, i permetrà a la Junta d'Avaluació emetre una qualificació. Simultàniament, aquesta informació ha de servir a l'equip de professors per qüestionar-se la funcionalitat de la materia (o de l'àrea) en el conjunt del currículum i en relació amb els objectius generals de l'etapa educativa, la seva potencionalitat orientadora per a l'alumnat o la seva adequació (coherència, interrelació) amb el Projecte Curricular de Centre.

Avaluació i promoció a l'ESO

Capítol 6

Avaluació i promoció

Article 18

Avaluació

18.1 L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat d'educació secundària obligatòria serà contínua i diferenciada segons les diferents matèries. El professorat avaluarà tenint present els diferents elements del currículum.

18.2 Els criteris d'avaluació de les matèries són un referent fonamental per determinar el grau d'assoliment de les competències bàsiques i dels objectius de cada matèria.

18.3 L'equip docent, coordinat pel tutor del grup, actuarà de manera col·legiada en tot el procés d'avaluació i en l'adopció de les decisions que en resultin.

18.4 Quan el progrés de l'alumne no sigui l'adequat s'establiran mesures de reforç educatiu. Aquestes mesures s'adoptaran quan es detecti el problema i en qualsevol moment del curs, i la seva finalitat serà garantir l'adquisició dels aprenentatges imprescindibles per continuar el procés educatiu amb èxit.

18.5 El professorat avaluarà tant els aprenentatges de l'alumne, com els processos d'ensenyament emprats i la pròpia pràctica docent.

18.6 Els pares o tutors legals han de conèixer la situació acadèmica de l'alumne i les decisions relatives al procés seguit per l'alumne, així com el seu progrés educatiu.

Article 19

Promoció

19.1 En finalitzar cadascun dels cursos, i com a conseqüència del procés d'avaluació, l'equip docent prendrà les decisions corresponents sobre la promoció de l'alumnat.

19.2 Es promocionarà al curs següent quan s'hagin assolit els objectius de les matèries cursades o es tingui avaluació negativa en dues matèries com a màxim, i es repetirà curs si es té avaluació negativa en tres o més matèries. De forma excepcional es pot permetre la promoció amb avaluació negativa en tres matèries si l'equip docent considera que l'alumne té bones expectatives per seguir amb aprofitament el curs següent, que té bones expectatives de recuperació i que la promoció serà positiva per a la seva evolució acadèmica.

19.3 Per facilitar a l'alumnat la recuperació de les matèries que han tingut avaluació negativa el Departament d'Educació establirà i regularà el procediment de les proves extraordinàries previstes en l'article 28.4 de la Llei orgànica d'educació que en qualsevol cas s'emmarcaran en el procés d'avaluació contínua.

19.4 Quan un alumne no promocioni haurà de continuar un any més al mateix curs. Aquesta mesura anirà acompanyada d'un pla de reforç i ajuda personalitzat, que haurà d'establir el centre educatiu, per aconseguir que superi les dificultats detectades en el curs anterior.

19.5 L'alumne podrà repetir el mateix curs una sola vegada i dues vegades, com a màxim, dins de l'etapa. De manera excepcional podrà repetir dues vegades a quart curs si no ha repetit en cursos anteriors. En aquest cas s'ampliarà un any el límit d'edat establert en l'article 1.1.

19.6 L'alumne que promocioni sense haver superat totes les matèries seguirà un programa de reforç destinat a recuperar els aprenentatges i haurà de superar l'avaluació corresponent a aquest programa.

Article 20

Títol de graduat d'educació secundària obligatòria

20.1 L'alumnat que en finalitzar l'educació secundària obligatòria hagi assolit les competències bàsiques i els objectius de l'etapa obtindrà el títol de graduat d'educació secundària obligatòria.

20.2 Per l'obtenció del títol, l'avaluació de l'alumnat que cursi un programa de diversificació curricular tindrà com a referent l'assoliment de les competències bàsiques i els objectius de l'etapa, i també els criteris d'avaluació específics del programa.

20.3 Es alumnes que en finalitzar l'etapa no hagin obtingut el títol de graduat en educació secundària obligatòria i tinguin l'edat màxima per continuar al centre, disposaran, durant els

dos anys següents, d'una convocatòria anual de proves per superar les matèries pendents d'avaluació positiva, sempre que el nombre de matèries no sigui superior a cinc.

20.4 Els alumnes que hagin cursat l'educació secundària obligatòria i no obtinguin el graduat en educació secundària obligatòria rebran un certificat d'escolarització on constaran els anys i les matèries cursades.

20.5 Els alumnes que hagin cursat un programa de qualificació professional inicial i l'hagin superat podran obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria en els termes que estableix l'article 25 d'aquest Decret.

Article 21

Documents i informes d'avaluació

21.1 El Departament d'Educació establirà els protocols pertinents per als registres d'observació i avaluació dels alumnes de l'educació secundària obligatòria.

21.2 Sense perjudici dels documents que en el seu moment es determini, en finalitzar l'etapa s'elaborarà un informe global individualitzat del procés educatiu seguit per l'alumne i del nivell d'adquisició dels aprenentatges. Es garantirà la confidencialitat de les dades obtingudes.

Article 22

Avaluació diagnòstica

22.1 En finalitzar el segon curs de l'educació secundària obligatòria es realitzarà una avaluació diagnostica, que no tindrà efectes en l'expedient acadèmic individual, sinó caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per a tota la comunitat educativa.

22.2 Els centres utilitzaran els resultats de l'avaluació diagnòstica per prendre les mesures oportunes i facilitar que tot l'alumnat assoleixi les competències bàsiques previstes per a aquest nivell d'escolaritat.

22.3 L'avaluació diagnòstica, conjuntament amb altres indicadors, permetrà analitzar, valorar i reorientar, si cal, la pràctica docent dels dos primers cursos de l'educació secundària obligatòria per aconseguir la formació i els aprenentatges previstos.

22.4 El Departament d'Educació facilitarà als centres els models, instruccions i suport necessari per dur a terme l'avaluació diagnòstica.

Principals tècniques d'avaluació

A. Avaluació de coneixements (Domini cognoscitiu)

1. Proves orals:
   - 1.1. Exposició autònoma d'un tema per l'alumne
   - 1.2. Debat entre alumnes
   - 1.3. Entrevista entre professors i alumnes
2. Proves escrites:
   - 2.1. Proves de tipus assaig o redacció
   - 2.2. Situacions problemàtiques
   - 2.3. Qüestions breus a respondre
   - 2.4. Esquema d'un tema ampli
   - 2.5. Proves de llibre obert
3. Proves objectives:
   - 3.1. De record:
     - 3.1.1. Resposta simple
     - 3.1.2. Text mutilat (a completar)
   - 3.2. De reconeixement:
     - Vertader / fals
     - 3.2.1. Elecció de resposta
       - Vertader / fals / indeterminat
       - única
       - Elecció: múltiple
       - millor resposta
     - 3.2.2. Reconeixement de gràfics i dibuixos (*)
       - Associació Simple
     - 3.2.3. Associació de coneixements
       - Identificació - correspondència(*)
       - Comprensió de proverbis

De fets

3.2.4. Ordenació Claredat de definició (= reconeixement de judicis o definicions)

3.3. De raonament:

3.3.1. Raonament simple

3.3.2. Raonament complex

B. Avaluació d'aspectes formatius (Dominis afectius i psicomotor)

4. Tècniques d'observació:

4.1. Incidents crítics o anecdòtics (observació no estructurada del comportament espontani)

4.2. Qüestionaris d'observació (prèviament estructurats)

5. Escales de producció

6. Tècniques sociomètriques (Altament estructurades)

7. Escales d'actituds

Tipus d'avaluació

A) Avaluació de coneixements (Domini cognoscitiu)

En avaluar els coneixements las proves han de tenir un nivell de dificultat similar al nivell d'aprenentatge i el context i situacions anàlogues a les de l'aprenentatge.

Proves convencionals

1. Proves orals

Si estan ben plantejades permeten avaluar:

1. L'ús i coneixement específic del vocabulari.

2. La connexió i comprensió entre els diferents extrems dels continguts.

3. El procés de raonament sobre el tema, amb el grau de domini i matisos i les diferents relacions.

4. Les condicions de l'alumne per a la comunicació oral i exposició dels continguts.

1.1. Exposició

Resposta global i correcta, discurs sense interrupció i autònom que ens mostra les habilitats dels alumnes en exposar :

- la construcció lògica del pensament.

- la capacitat de síntesi.

- la facilitat de posar exemples i matisar les pròpies afirmacions.

Avaluem:

- el grau de comprensió i la capacitat de síntesi.

Exemple:

Els instruments musicals, classificació i exemples.

1.2. Debat

Defensa entre dos o més alumnes de diferents punts de vista sobre una qüestió concreta utilitzant els propis coneixements per argumentar. Pot ser un bon element motivador en el procés d'aprenentatge.

Avaluem:

- la capacitat d'anàlisi i organització i les pròpies valoracions.

Exemple:

Debat sobre la col.locació i agrupació dels instruments de l'orquestra.

1.3. Entrevista

Proporciona dades de les actituds dels alumnes, pot clarificar els coneixements i les postures. Permeten fer una diagnosi de les idees prèvies de l'alumne abans d'iniciar el procés d'aprenentatge.

Avaluem:

- El conjunt de capacitats, coneixements i valors, interessos, problemes d'aprenentatge.

Exemple:

Formulari KPSI sobre conceptes o procediments. (pot ser oral o escrit) (veure p.69)

- Condicions de la prova oral

1. Creació de condicions favorables per a l'alumne.

2. Atenció a l'emotivitat que el moment i el tema poden provocar en l'alumne.

3. Donar confiança a l'alumne.

4. Possibilitat de reforç en les respostes.

5. No precipitar a l'alumne a que respongui ni mofar-se de les seves respostes.

6. Claredat i precisió de les preguntes.

7. Preguntar sols l'essencial del tema.

8. Intercalar preguntes de tipus memorístic amb aquelles que demanen reflexió.

9. Ordenació de les preguntes per grau de dificultat.

10. Fixació prèvia d'una sèrie de preguntes de major importància per part del professor.

2. Proves escrites

Acostumen a ser exercicis col.lectius i simultanis en que tots els alumnes responen alhora a determinades qüestions i aparentment en les mateixes condicions.

En contraposició a les proves orals:

- Afavoreixen la serenitat i reflexió de l'alumne.
- Redueixen el factor sort.
- Proporcionen un nivell objectiu del grup.
- Permeten plantejar qüestions més complexes.

2.1. Respostes extenses (tipus tema o proves d'assaig o redacció)

No hi ha limitació d'espai ni de temps al formular les respostes.

Avaluem:

- Els coneixements.
- La capacitat d'ordre, redacció i expressió.

Exemple:

La textura musical. Concepte i tipus.

2.2. Resolució de problemes o creacions

Es tracta d'enfrontrar-se a una situació problemàtica.

Avaluem:

- La comprensió i aplicació dels coneixements

- La creativitat.

- El grau de maduresa.

Exemple:

Per què les cordes d'una guitarra sonen a diferent altura tot i que tenen la mateixa longitud?

2.3. Respostes breus

Tenen limitació de temps.

Avaluem:

- La memorització dels coneixements.

- L'exactitud dels coneixements.

Exemple:

Quina és la qualitat del so que ens permet diferenciar els sons aguts dels greus?

2.4. Resposta esquemàtica.

Disseny esquemàtic d'un tema ampli.

Avaluem:

- el grau d'abstracció.

- la capacitat d'anàlisi i de síntesi.

Exemple:

Elabora un esquema del so I les seves qualitats.

2.5. Proves de llibre obert

Donar resposta/es amb el recolzament de tot tipus de textos i material.

Avaluem:

- L'esperit crític i valoració dels fets presentats.

Exemple:

Quines són les diferències entre l'estil barroc i el clàssic?

- Condicions de la prova escrita.

1. Claredat i concreció en la formulació de qüestions.

2. Coneixement dels objectius proposats per part de l'alumne.

3. Pautes d'avaluació i puntuació.

4. Qualificació, comentari correctiu i confirmatiu.

5. Posta en comú dels resultats.

Proves objectives

Instrument de mesura, busca l'objectivitat dels resultats i es caracteritzen per:

- Nombre elevat de qüestions amb enunciats breus i respostes encara més breus.

- Determinació precisa i prèvia del valor de la resposta que permetrà quantificar numèricament el resultat.

- A cada qüestió li correspon normalment, encara que no sempre és així una única resposta.

Segons els ÍTEMS hi ha proves de:

1. De record: Construcció de respostes

L'alumne construeix la resposta desenvolupant els aspectes cognoscitius que formula la qüestió. En general serveixen per avaluar el grau de memorització.

1.1. Qüestions obertes de completar

La resposta consisteix en una paraula, frase, símbol, número, figura, nota, fragment rítmic o melòdic. També s'anomenen de completar espais blancs, de vegades cada un dels espais en blanc correspon a una lletra. Aquest fet pot servir d'ajuda.

Avaluem:

- la memorització de dades i informació.

Exemple:

La nota que s'escriu en la 3ª línia en clau de sol és....

El silenci de rodona es representa gràficament....

La qualitat del so que ens permet diferenciar la freqüència d'un so és...

Completa el següent fragment rítmic amb una sola figura....

Completa el següent fragment escrivint el compàs més adient.

1.2. Reconstrucció d'una proposta

Consisteix en presentar un text, fragment rítmic, melòdic,... mutilat amb llacunes o forats. La finalitat es reproduir l'original perquè torni a tenir sentit.

Acostuma a ser un tipus de proposta que s'ha treballat prèviament a nivell de comprensió.

Avaluem:

- la memorització comprensiva.

Exemple:

Omple els buits:

La .....és la qualitat del so que ens permet diferenciar els sons aguts dels....., depèn de la .....o velocitat de les vibracions per segon. La successió diferents alçades configuren la línia .....

Omple els buits d'aquest fragment de la cançó .....

.....

2. De reconeixement

2.1. Qüestions tancades: escollir una resposta

Es presenta una qüestió amb vàries respostes alternatives a escollir.

2.1.1. Qüestions de resposta alternativa constant

Escollir entre dos ÍTEMS

Qüestió formulada afirmativament: vertader / fals o correcte / incorrecte

Qüestió formulada negativament: SI / NO

Avaluem:

- La capacitat de valoració d'opinions, fets, relacions de causalitat.

Exemple:

En clau de fa en 4ª el do2 es troba en el 3er espai Vertader / Fals

Per obtenir el sol3 a la flauta cal tapar tots els forats de la mà dreta? SI / NO

Una negra equival a sis semicorxeres Correcte/incorrecte

2.1.2. Qüestions d'opció múltiple o objectives

Elecció entre més de dues opcions o respostes senyalant la vertadera o vertaderes. Les respostes incorrectes (anomenades distractors) posen a prova la capacitat de l'alumne per a discernir la resposta correcta.

Avaluem:

- La capacitat d'inferència per fer interpretacions i eleccions.

La possibilitat de contestar correctament sense saber és inversament proporcional al nombre d'opcions que hi ha:

Una prova objectiva amb 3 opcions de resposta és d'un 33%.

Una prova objectiva de 5 opcions dóna un 20 % de possibilitat de respondre a l'atzar sense saber.

2.1.2.1 Amb una resposta correcta

Exemple:

La nota dominant d'una escala correspon al grau: I III IV V

El fet de que un so sigui greu depèn de: la intensitat, el timbre, la alçada, la duració

El fragment que has escoltat correspon a la grafia ....

2.1.2.2. Qüestions BABOON

El nom BABOON és un acròstic format per les inicials:

B, es refereix a una opció

A, es refereix a un altre opció

BOth, de l'anglés, ambdues

Or, o

Neither, de l'anglés, ni l'una ni l'altre.

Exemple:

La blanca és una figura musical que equival:

A. dues negres.

B. mitja rodona.

C. A i B.

D. Ni A ni B.

2.2. Associació de coneixements: Qüestions de correspondència

En aquest tipus de qüestions es donen els elements per poder construir la resposta. Es presenten dues o més columnes que l'alumne ha de relacionar o associar.

Avaluem:

Els processos d'associació.

2.2.1. Correspondència simple

A cada element d'una columna o llistat li correspon un element de l'altre i només un.

Exemple:

Relaciona les dues columnes:

alçada	ritme
timbre	dinàmica
duració	instrumentació
intensitat	melodia

2.2.2. Correspondència complexa

Comporta identificació i correspondència alhora.

- Un element d'una columna es pot relacionar amb un o més elements de l'altra.

Exemple:

timbre	dinàmica
alçada	notes
intensitat	figures
duració	trompeta
	melodia
	ritme

- Un element de la primera llista es relaciona amb un de la 2ª i aquest alhora es relaciona amb un de la 3ª.

Exemple:	notes	alçada	ritme
	pentagrama	intensitat	instrumentació
	figures	timbre	melodia
	forte	duració	dinàmica
	tempo		
	harmònics		

2.3. Reconeixement de gràfics i dibuixos

Avaluem:

la memòria visual

Exemple:

Posar el nom a il.lustracions d'instruments.

Posar el nom de les notes.

Reconèixer gràfics de digitacions.

2.4. Ordenació

Avaluem:

la capacitat síntesi

2.4.1. Ordenació de fets

Exemple:

Ordenació cronològica de compositors.

Ordenació de fragments melòdics o rítmics segons el ordre d'audició.

Ordenació de sèries melòdiques ascendentment

Ordenació de Qualificatius de tempo de més a menys a velocitat.

2.4.2. Reconeixement de judicis o definicions

Claredat de definició.

Avaluem:

el grau de concreció.

Exemple:

De les següents definicions digues quina és la més acurada i concreta.

El ritme és sinònim de compàs.

El compàs és el mateix que la pulsació.

El tempo ens indica el compàs.

3. De raonament

Demanen l'explicació raonada en relació a un terme, assumpte. donant llibertat de resposta a l'alumne.

Avaluem:

la capacitat d'anàlisi i de relació en el raonament.

3.1. Raonament simple

Exemple:

Què és el tempo musical?

Què són les alteracions?

Què significa el terme enarmonia?

3.2. Raonament complex

Exemple:

Explica les raons per les quals l'escala de Sol major té el fa #?

Perquè s'utilitzen diferents claus en la lectura musical? Raona la teva resposta.

- Condicions de les proves objectives

- Per a què siguin fiables com a mínim han de formular 100 ítems.

- Cada prova ha de recollir diferents tipus d'ítems.

Puntuacions:

1. Completar: Resposta = 1punt

2. Alternativa constant $X = A - E$

3. Opcions múltiples $X = E/ n-1$

X: puntuació, A: encerts, E: errors, n: opcions

En general convé realitzar tot tipus de proves al llarg de l'aprenentatge, en acabar una unitat didàctica són força útils els controls de tipus test perquè no cal perdre tota la classe, amb 15 minuts és suficient. Tenen la avantatge de que són de fàcil correcció i garantitzen que els alumnes treballen amb regularitat i ens ajuden a complir l'avaluació contínua.

Avaluació d'aspectes formatius (Dominis afectiu i psicomotor)

Tècniques d'observació

L'observació és la tècnica més accessible i la que aporta més matisacions al professor respecte les actituds, interessos, valors,.... dels alumnes.

Actituds de col.laboració de treball, interès més o menys intens per determinat tipus d'activitat, formació d'un esquema de valors respecte als continguts culturals,... són factors força importants a tenir en compte.

1. Observació directa

A partir de l'observació obtenim dades del comportament exterior dels alumnes.

Avaluem: el comportament

1.1. Observació directa asistemàtica

Observació ocasional i no estructurada del comportament espontani en determinades situacions escolars o extra-escolars com incidents crítics o anecdòtics. Es preveu el diàleg i el professor ha d'estar entrenat, conèixer els temes i tenir capacitat d'intuició i rapidesa mental.

Avaluem: la conducta.

1.2. Observació directa sistemàtica

L'observació té lloc:

a) amb l'ajuda d'instruments científics com els qüestionaris d'observació, les entrevistes, les escales de producció escolar,...

Avaluem: sentiments, actituds, pensaments,....

b) amb l'ajuda de mitjans mecànics com la fotografia, el circuit tancat de televisió, el vídeo, les gravacions magnètiques,...

Avaluem: destreses i habilitats.

Qüestionaris d'observació: Conjunt de qüestions que els alumnes contesten sense l'ajut o presència directa del professor. Les preguntes poden ser obertes o tancades.

Entrevistes: Sèrie determinada de preguntes sobre aspectes concrets d'un tema i inclús preguntes tancades.

El risc de subjectivisme està present en qualsevol observació no quantificable, però l'observació aclarirà i explicarà el que no poden fer les xifres resultants d'una mesuració.

Escales

Són instrument vàlids per mesurar qualitats psicilògiques i educatives. A tall d'exemple presentem algunes escales de qualificació tot i que existeixen altres models d'escales.

Escales de qualificació

Sèries d'enunciats que guien l'observació.

1. Escales numèriques

- Mostra capacitat de síntesi 1 2 3 4 5 6 7

- Manifesta originalitat 1 2 3 4 5 6 7

2. Escales gràfiques

	Sempre	Sovint	De vegades	Quasi mai	Mai
S'interessa per les seves qualificacions					
Col.labora amb els altres					

Procediments específics de l'activitat musical

A . Procediments de

1. Audició
2. Repetició per imitació
3. Reconeixement
4. Reproducció
5. Execució
6. Interpretació
7. Anàlisi
8. Memorització
9. Improvisació
10. Creació

B- Procediments gràfics

Estímuls per a la intel·lecció dels signes i idees musicals i interès per la descodificació.

1. Musicogrames. (de timbres, formes, textures, ...)
2. Cartogrames. (direccionalitat, neumes, rítmics, melòdics,...)
3. Transposicions i signes (escala = graderia)
4. Esquemes (fórmules rítmiques, fórmules melòdiques,...)
5. Gràfics
6. Diagrames
7. Sopes de lletres, mots encreuats,...

C. Procediments espacials

Desplaçaments en l'espai físic amb moviments corporals associats amb l'audició interna, actituds favorables per l'emissió, la intensitat, el ritme, el caràcter de l'expressió. aquests moviments afavoreixen les associacions psicomotores.

1. Moviments fononímics: associació de l'espai i l'altura.

2. Moviments quironòmics: desplaçaments de les mans a l'espai referint-se al tempo, el ritme, les accentuacions, lligadures, contrasts d'intensitats, matisos, contorn del fraseig, el caràcter de l'expressió.

3. Moviments dactilològics: posicions predeterminades i convencionals dels dits per representar les diferents duracions/ mà guidoniana: indica amb l'índex de la dreta diferents llocs del palmell esquerra (procediment mnemotècnic).

D. Procediments audiovisuals

1. Projeccions de diapositives, transparències, presentacions (dels instruments, de partitures, de musicogrames, de història de l'art)

1. Vídeos didàctics de música

2. Pel.lícules de contingut musical

3. Programes televisius o radiofònics

4. Cinema

5. Tecnologia multimèdia i CD-ROM

E. Realització de treballs de

1. Assistència a concerts en directe.

2. Aconteixements musicals d'actualitat.

3. Monografies (de compositors, instruments, veus, èpoques, fenòmens musicals,...)

4. Entrevistes (de compositors, intèrprets, grups musicals,....)

5. Comentaris de text (textos de l'època estudiada de caràcter biogràfic, històrico-social, estètic, crític,...).

6. Elaboració de fitxes temàtiques.

7. Realitzacions musicals (pentagrama, gravades en cinta, ordinador....)

8. Recollida d'informació musical (anuncis de concerts, crítiques de concerts, articles sobre un compositor, una obra, articles sobre centenaris i celebracions, ressenyes de llibres..)

9. Elaboració d'un diccionari de terminologia musical.

F. Realització de visites organitzades

1. Visites a Museus (Museu de la Música, Museu de la Ciència, Caixa Fòrum ...)
2. Visites a auditoris o sales de concert (Palau de la música, Fundació Miró, Fundació "La Caixa", Teatre del Liceu...)
3. Visites a assajos (d'orquestra, cor, banda..)
4. Visites a centres d'estudis musicals (conservatoris, escoles de música,...)
5. Visites a centres d'investigació i experimentació musical (Laboratori Phonos,...)
6. Visites a estudis de gravació.

G. D'altres procediments

1. Tallers (de creació musical, d'interpretació, construcció d'instruments...)
2. Concursos de creació i interpretació musical
3. Periòdic musical o revista musical
4. Intercanvis escolars amb d'altres centres

L'avaluació musical

En l'aprenentatge musical l'avaluació dels coneixements de continguts conceptuals (coneixements teòrics, històrics, culturals,....)a nivell de percepció i recepció poden ésser avaluats per la via de les proves convencionals (orals i escrites) i proves objectives.

Cal tenir present però que gran part d'aprenentatge musical solament pot avaluar-se des de l'expressió. Això vol dir avaluar l'execució i la interpretació.

L'execució

Es tracta doncs d'avaluar les destreses, els procediments (maneres de fer).

Avaluem: la pròpia execució com a destresa però també el per què d'aquesta execució.

L'alumne ha de saber explicar les accions, la seqüenciació d'aquestes i els tipus d'interrelacions que existeixen entre les accions i la seqüència que li han portat a una determinada execució. Així com els continguts teòrics i culturals d'aquesta. El paper del professor és important en el sentit de que prèviament haurà fixat les relacions comprensives existents entre les accions.

Exemple:

En executar una escala major amb la flauta.

Accions: Posició, lectura, digitació, articulació, emissió,...

Seqüenciació de les accions.

La interpretació i la creació

En avaluar la interpretació, s'ha de trobar el punt d'equilibri entre el que l'alumne pot aprendre, el que aporta la seva pròpia inspiració i les pròpies aptituds i actituds.

Avaluem: la habilitat tècnica i l'expressivitat

Pel que fa a la creativitat, cal tenir present tot un conjunt d'habilitats que inclouen:

La invenció o descobriment derivada dels procediments analògics.

La il.luminació personal fruit de la reflexió.

El procés de producció conseqüència del treball de manipulació, ordenació, combinació i planificació de tots els elements.

Diagnosi ràpida d'idees prèvies

Informes personals

Els informes personals són una manera fàcil, ràpida i econòmica de conèixer el que els estudiants saben. L'instrument dissenyat per a obtenir informació necessària és el formulari KPSI. (P.Tamir, R.Amir, 1981; D. Yonug, P. Tamir, 1977) Poden ser formularis de conceptes o formularis de procediments.

FORMULARI DE CONCEPTES

Tema:.....

Indiqueu en el lloc corresponent

(a) Si heu estudiat el concepte/tema 1=no 2=si

(b) Grau de coneixement/ comprensió del concepte/tema

1 = no el conec / no el comprenc

2 = potser el conec parcialment

3 = coneixement / comprensió parcial

4 = coneixement / comprensió bons

5 = ho puc explicar-ho a un amic

Concepte / tema	(a) estudi previ	(b) coneixement

Aspectes a tenir en compte a l'avaluació

A l'hora de cualificar els estudiants de l'ESO la nota de qualsevol àrea es composa per la valoració de diferents aspectos del treball dels alumnes.

- Continguts
- Procediments
- Actituds

També cal tenir present que tant els continguts com els procediments generalment es valoren un 40 % i l' actitud un 20 %. Sobre aquest percentatge us podreu trobar a vegades que en determinats materias s'haurà de variar el percentatge o bé, perquè és tracta d'una materia més pràctic i procedimetal i es valoran altres aspectes.

Un exemple podria ser balls de saló: els procediments són prou importants així com l'actitud. El mateix pot passar amb la pràctica de la flauta. Podreu decidir en determinades activitats prèviament quina valoració en fareu d' elles. Només cal esmentar-ho en fer la programació didàctica.

Dins aquest apartat en termes generals el normal és ser membre d'un departament pedagògic. Us podreu trobrar adscrits a un altra departament on les pautes d' avaluació no siguin exactament les marcades o bé , en tot cas, estan molt més marcades.

Un exemple seria que per decisió del departament no es permet que un alumne/a aprovi l'àrea si la seva actitud es valorada en una puntuació inferior al 3.

És molt important que els alumnes tinguin molt clar que valorareu del seu treball en les seves activitats. Farà que el seu treball sigui millor perquè sabrà no només què ha d'estudiar, sinó com ha de fer-ho.

Un altre element que heu de tenir en compte en l'avaluació és que no tots els alumnes són iguals. Trobareu alumnes amb necessitats educatives especials. En trobareu de tota mena:

- Alumnes amb dictamen del EAP [11]. Normalment, en aquests casos existeix un informe de la psicopedagoga d'aquells coneixements que pot assolir. En alguns equips docents s'estableix una graella personalitzada amb noms i cognoms on s'indiquen les adaptacions curriculars i aquells elements.
- Alumnes sense dictamen però amb dificultats o bé per cantar o bé en tocar la flauta o per entendre continguts

[11] EAP. Equips d'Assesorament Psicopedagìgc: són serveis educatius que donen suport al professorat dels centres docents per tal d'oferir la resposta educativa més adequada al conjunt de l'alumnat, especialment aquell que presenta disminucions o més dificultats en el procés d'aprenentatge i les seves famílies.Tenen un àmbit d'intervenció comarcal o subcomarcal. Molts, però, tenen un àmbit local o de districte, en funció de les necessitats específiques de cada zona.

- Alumnes amb discapacitats. Alumnes cecs amb visió limitada, sords.
- Alumnes que s'acaben d'incorporar al centre i desconeixen la llengua.
- Alumnes absentistes.
- I per què no superdotats. La diversitat també pot ser amb graus superiors

Altres aspectes que també caldrà considerar són les adaptacions curriculars per curs i aula. En molts centres a partir de 3r ESO s'estableixen agrupaments per nivells. Us podreu trobar en grups que no segueixen estrictament el currículum lestablert. Caldrà que en el cas de música, abans valoreu quins elements del currículum treballareu i com els valorareu i sobretot com fareu l'avaluació aquests alumnes.

En general podeu elaborar material diferent adaptat a les necessitats. L' opció més adequada és que en les activitats feu diferents nivells d'aprenentatge, des del més senzill fins el més complicat. Estabiiu indirectament la integració.

Cal també incorporar activitats opcionals que puguin ser valorades a més a més i s'han de tenir presents en l'avaluació. Aquests tipus d' activitats us sorprendria. Si expliqueu les pautes de valoració a l'alumne/a també té més clar quin són els aspectes que ha d'aprendre i que pot millorar.

Finalment també parlar-vos de l' autoavaluació. En molts llibres trobareu que a la fi de cada tema hi ha una autoavaluació.

Les propostes que trobareu a continuació són des de fitxes a l' aula a tot tipus d' examen.

FITXA DE REPÀS
OBJECTIU: ESTABLIR ELS CONTINGUTS MÍNIMS
PROCEDIMENTS. TIPUS DE PREGUNTES
CURS : 3R ESO. 1R TRIMESTRE

EXERCICI DE REPÀS

Digues si és cert o fals i per qué:

- L'organum és a tres veus diferents amb lletres diferents
- La polifonia s'inventa al segle IX
- Les Cantigues d'Alfons X el Savi varen ser trobats a prop de Munich
- Els primers llocs de Catalunya on es comença a fer música gregoriana per primer cop varen ser Ripoll i San Cugat del Vallés.
- A capella vol dir que és un cant per cantar dins un edifici religiós.
- Un cànon és una polifonia en la qual es repeteix la mateixa melodia a intervals diferents.
- La música profana es diferencia de la religiosa només perquè aquesta primera es acompanyada per instruments musicals i no és monòdica.
- Perotin va ser un dels principals representants de l'escola de Notre-Dame.
- L'Ars Nova és el període musical on per primer cop es composen madrigals així com conductus i motets.

2. Definició de: discantus, a capella, antifonal, motet, cànon, conductus, organum, responsorial, polifonia.

3. Assenyala les característiques de cada tipus de música:

El cant gregorià	Es canta amb acompanyament instrumental
Els goliards	És monòdic
El Llibre Vermell	Es canta en llengues vulgars
La música profana	Aparició s.VII Recopilat per Gregori el Gran
	Són escrits del segle XIII
	Es canta en llatí

Es canta a capella

Són deu composicions festives per als peregrins

Creació de danses tipus Rondeau i pastoral

4 .Diferències i semblances entre les Cantigues d'Alfons X el Savi, els Goliards, el Llibre Vermell.

5. Evolució del cant gregorià. Esquema

6. Fes un esquema de les principals notacions musicals

7.As senyala amb fletxes les característiques de cada música:

	És acompanyat per instruments musicals
	Es canta en llatí
El cant gregorià	És un cant polifònic
	Apareix per primer cop en el segle V
	És un cant monòdic
	És a capella
	El recopilà el papa Sant Gregori
	El inventor va ser el Papa Sant gregori
	En el segle VII es comenca a cantar en les esglèsies
	Són escrits del segle XII
	Són monòdics
	Es canten a capella
Els goliards	Mai són acompanyats per instruments musicals
	Són acompanyats per instruments musicals
	Varen ser trobats a l'Abadia de Montserrat
	Són escrits del segle XIII
	Estan tots escrits en llatí
	Varen ser trobats en un monestir benedictí de Munich

8. Característiques de la música profana

9. El Misteri d'Elx.

10. Què és una estampida?

FITXA D' AUTOAVALUACIÓ DEL MATERIA VARIABLE BALLS DE SALÓ
OBJECTIU: VALORACIÓ SOBRE EL VALS ANGLÉS
PROCEDIMENTS. TIPUS DE PREGUNTES
CURS : 4RT ESO. 2N TRIMESTRE

En aquest apartat, cal que tu valoris el teu treball. NO ES TRACTA D'APROVAR-SE, ÉS NECESSARI QUE REFLEXIONEU SOBRE EL QUE HEU APRÉS.

L'aprenentatge del vals ha estat per a mí: (passos)

a. dificultós b. Lent c.normal d. Ràpid e.facilíssim

- Per què?

a. no tinc sentit del ritme
b. xerro massa i no sé què he de fer
c. no paro mai atenció
d. em costa i no m'esforço
e. no entenc el què he de fer
f. disfruto fent el pallasso
g. no tinc cap problema per ballar
h. m'agrada ballar
i. el sabia ballar
j. El pas més difícil per mí és

.....

- Què podria millorar del vals?

a. la posició del cos
b. l'elegància dels passos
c. com agafo la parella
d. jo crec que podria millorar

.....

la meva actitud podria millorar en:

.....

- Les classes teòriques són:

a. poc clares
b. lentes
c. no entenc el contingut perquè estic distret
d. no entenc res perquè no sempre les explicacions són clares
e. normal
f. Molt clares

Revisat tot el material jo crec que la meva nota sobre aquest tema seria:

Procediments: .....

Contingut: .....

EXAMEN : TEMA RENAIXEMENT
OBJECTIU: ASSOLIR ELS CONEIXEMENTS DEL TEMA
INTERESSANT: TIPUS DE PUNTUACIÓ
CURS : 3R ESO. 2N TRIMESTRE

1. Escriu els conceptes adequats a les definicions que creguis corresponents:

   - forma musical profana basada en un poema que li serveix de text i al qual està sotmesa plenament la música.
   - forma religiosa polifònica a quatre veus i cantada en anglès que s'utilitzà a Anglaterra quan es suprimiren les misses.
   - forma musical profana emparentada amb el madrigal italià a més de ser una dansa lleugera de dansa que utilitzava la tornada fa-la-la
   - tipus d'escriptura per a instruments de corda puntejada . Consistia en indicar la posició dels dits a les cordes mitjançant números o lletres.

2. Què és una missa paròdia? Selecciona la definició correcta.(1punt)

   - És una forma musical religiosa per ser cantada amb acompanyament instrumental. Es prenia com a referència una melodia ja existent que podia ser una melodia popular un cant gregorià o una melodia d'autor i partir d'aquesta melodia es construïa tota la missa
   - És una forma musical profana per ser cantada a capella. Es prenia com a referència només un cant gregorià i els textos eren sempre en llatí
   - És una forma musical religiosa per ser cantada a capella.En les diferents parts de la missa apareixia sempre una mateixa melodia que podia estar situada en qualsevol veu. La melodia podia ser un cant gregorià una melodia popular o una melodia creada. En qualsevol cas només podien ser cantades en l' idioma del país.
   - És una forma musical religiosa per ser cantada a capella.En les diferents parts de la missa apareixia sempre una mateixa melodia que podia estar situada en qualsevol veu. La melodia podia ser un cant gregorià una melodia popular o una melodia creada. En qualsevol cas només podien ser cantades en llatí.

3. Cronologia del Renaixement. (1 punt)

s. XIII	s. XIV	s.XV	s. XVI	s.XVII

4. Intruments del Renaixement . (1.5)

MONÒDICS POLIFÒNICS

5. Assenyaleu si és vertader o fals (3punts)

- En el Renaixement per primera vegada es fa servir la indicació de compàs
- La principal característica del Renaixement es la complicació de melodies basades en acords
- La imitació és un recurs musical molt emprat en aquest periode
- La música predominant és la música vocal
- Els intruments són absolutament independents de la música vocal i s'escriuen obres només per a música instrumental
- En aquest periode predomina la polifonia sobretot la vocal
- Trobem formes únicament instrumentals com les variacions, les gloses o les diferències
- Els instruments melòdics era costum agrupar-los per famílies per tenir diferents sonoritats del mateix instrument d'aguts i de greus
- En aquest periode es produeix un cisma de la religió catòlica . El moviment protestant es coneix com a la Contrareforma
- L'estil policoral és una tècnica de composició que utilitza molt l'eco i la imitació i es interpretada per a més d'un cor
- Els compositors de la Contrareforma varen ser Pierluigi da Palestrina, Tomàs Luis de Victoria i Orlando di Lasso
- El primer compositor de madrigals va ser Claudio Monteverdi

6. Què és la Contrareforma i què significà?(1.5punts)

6.Indiqueu quins compositors són del Renaixement (1 punt)

Orlando di Lasso
Antonio Vivaldi
Josquin Des Prés
G. P. Palestrina
Johann Sebastian Bach
Guillaume de Machaut
Carlo Gesualdo

MODEL DE FULLA INDIVIDUAL PER AVALUAR ACTITUDS, INTERESSOS I DISPOSICIONS PER LA MÚSICA (*)

Centre: Departament de MÚSICA

Localitat:

Alumne:.....Curs-grup.....Nº.....

CONDUCTA	Molt poc (1)	Poc (2)	Suficient (3)	Bastant (4)	Molt (5)
A. QUÈ PREFEREIX? 1. Li agrada escoltar música.					
2. Li agrada cantar					
3. Li agrada tocar la flauta					
4. Li agrada utilitzar l'ordinador per fer música					
5. Li agrada conversar de temes musicals					
6. Demana explicacions del fet musical					
7. Retalla articles de diaris i revistes sobre informació musical					
8. Assisteix a concerts					
9. Li agraden les pel.lícules i vídeos musicals					
10. Llegeix biografies de músics					
11. Amplia informacions per preparar les seves lliçons					
12.					
B. QUÈ FA? 1. Participa en les activitats musicals proposades.					
2. El seu hobbi és cantar					
3. El seu hobbi és tocar la flauta					
4. El seu hobbi és escoltar música					
5. S'entusiasma quan interpreta una peça					
6. S'entusiasma amb l'audició					
7. Confecciona els seus informes sobre tasques desenvolupades en l'audició o interpretació					
8. Fa observacions sobre activitats musicals del seu entorn.					
9. Li agrada col.lecccionar discos, cassettes, CD,..					
10. Es preocupa per la contaminació sonora					
11.					
12.					
C. COM HO FA? 1. Mostra habilitat al interpretar					
2. No es conforma fins que aconsegueix una interpretació correcta					
3. Mostra independència en el seu treball					
4. Mostra precisió en el llenguatge verbal al descriure les tasques musicals					
5. Mostra precisió i agilitat en el llenguatge musical					
6. Mostra esperit crític i criteris de valor musicals					
7. Es concentra i presta atenció en l'audició					
8. Procura analitzar abans d'interpretar					

(*)En comptes d'avaluar amb les qualificacions res, molt poc, etc,,, o utilitzar una escala numèrica 1,2,3,4,5,. Aquesta taula pot convertir-se en FULLA D'OBSERVACIÓ I REGISTRE DE LES CONDUCTES INDICADES, indicant en lloc de caselles una línia per a cada conducta i registrant sobre ella la data o dates en que el professor registra la conducta.

VALORACIÓ D'HÀBITS COMUNS D'ESTUDI I TREBALL

Centre: Departament de MÚSICA

Localitat:

Alumne:.....Curs-grup.....Nº.....

	Mai	Quasi mai	De vegades	Generalment	Sempre
1. Pren nota de les explicacions del professor?					
2. Pregunta en classe el que no entén?					
3. Sap subratllar i destacar les idees importants en el seu llibre, en el seus escrits i lectures?					
4. Busca les paraules que no coneix?					
5. Confecciona un fitxer de temes musicals?					
6. Sap fer fitxes d'estudi?					
7. Resumeix utilitzant quadres o codis de nos i lletres?					
8. Sap portar la pulsació?					
9. Està atent al gest i indicació del professor?					
10. Treballa seguint les indicacions donades a classe pel que fa a l'interpretació?					
11. Es concentra i presta atenció en el moment de l'audició?					
12. Sap fer fitxes d'audició?					

NOTA: Valorar posant una X en la casella corresponent, o bé un nombre, sabent que 1=mai, 2=quasi mai, ...5=sempre

MODEL DE FITXA D'AVALUACIÓ DEL TREBALL DE LLENGUATGE MUSICAL

Centre: Departament de MÚSICA

Localitat:

Alumne:.....Curs-grup.....Nº.....

	Molt poc	Poc	Suficient	Bé	Molt bé
1. És observador					
2. Escolta amb atenció					
3. Interioritza la pulsació					
4. Té agilitat de lectura musical					
5. Utilitza l'escriptura musical correctament					
6. Afina amb correcció					
7. Analitza abans d'executar					
8. Te cura de l'expressió i fraseig					
9. Compleix les normes establertes					
10. Utilitza el vocabulari musical					
11. Analitza el resultats					
12. Critica el treball fet					
13. Es disciplinat en el seu treball					
14. Proposa canvis d'estratègies					
15. S'interessa pel que fa					
16. És suggerent					
17. És creatiu					
18. Participa amb el seu grup					

MODEL DE FITXA D'AVALUACIÓ DEL TREBALL AMB FLAUTA

Centre: Departament de MÚSICA
Localitat:

Alumne:.....Curs-grup.....Nº.....

	Molt poc	Poc	Suficient	Bé	Molt bé
1. Posició correcta del cos					
2. Col.loca correctament l'instrument					
3. Controla la respiració					
4. Articula i ataca el so amb bona mecànica					
5. Es preocupa per l'afinació					
6. Treballa la digitació (flauta muda)					
7. Controla la pulsació i el tempo					
8. Coordina i controla la independència de moviments					
9. Es preocupa per l'emissió, fraseig i expressió					
10. Analitza abans d'interpretar					
11. Interpreta amb agilitat la grafia musical					
12. Interpreta de memòria					
13. Té cura de l'instrument					
14. Resol els passatges que presenten dificultat					
15. Treballa els aspectes tècnics					
16 Anota les correccions fetes a classe					

MODEL DE FITXA D'AVALUACIÓ DEL TREBALL D'AUDICIÓ ENREGISTRADA

Centre: Departament de MÚSICA
Localitat:
Alumne:.....Curs-grup.....Nº.....

	Molt poc	Poc	Suficient	Bé	Molt bé
1. Accepta i valora el silenci previ					
2. Escolta amb atenció					
3. Es concentra					
4. Mostra respostes emocionals					
5. Reconeix el fil conductor					
6. Analitza els elements					
7. Utilitza el vocabulari musical					
8. Anota observacions					
9. Confecciona esquemes					
10.Té mètode de treball					
11.Ordena i classifica la informació					
12. Busca informació textual i gràfica					

MODEL DE FITXA D'AVALUACIÓ DEL TREBALL DE VEU I CANÇÓ

Centre: Departament de MÚSICA

Localitat:

Alumne:.....Curs-grup.....Nº.....

	Molt poc	Poc	Suficient	Bé	Molt bé
1. Accepta la seva veu					
2. Vocalitza					
3. Controla la respiració					
4. Controla l'afinació					
5. Controla l'emissió					
6. Es preocupa pel fraseig i l'expressió					
7. Respecte l'expressió vocal dels altres					
8. Memoritza el repertori					
9. Col.labora i es supedita al grup					
10. Es disciplinat en el seu treball					
11. Participa amb interès en el grup					
12. Presta atenció a les correccions					

A propòsit de l'avaluació[12]

• Avaluar és donar elements perquè cada nen o cada jove conegui el seu procés d'aprenentatge, sàpiga de quin punt parteix i sigui conscient de tot el que ha de fer per continuar avançant

JAUME Cela
Mestre. Membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Per entendre els problemes actuals en el món escolar s'ha de recordar que la llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) es va aprovar sense un consens previ. La decisió va ser legítima, perquè el Partit Popular tenia llavors majoria absoluta, però va ser poc intel.ligent, perquè una llei que afecta el món educatiu s'ha d'aprovar amb el màxim nivell d'acord. Ara recollim els fruits d'aquella desgraciada actuació i hem de destinar molts esforços per trobar camins de sortida a la confusió actual.
Sobre el tema de l'avaluació i de la famosa promoció automàtica --que no ha existit mai de la vida-- o de la bondat de les repeticions, als mitjans de comunicació hi arriba la part folklòrica, i el contingut important queda amagat.
Primer de tot s'ha de dir que el sistema educatiu --i molt especialment en el tram obligatori-- ha d'abocar cada criatura a l'èxit. Recordem que Célestin Freinet afirmava que cada persona vol tenir èxit i que el fracàs és inhibidor, destructor de l'empenta i de l'entusiasme. I aquesta necessitat afecta tothom: pares, mestres, alumnes i societat.
Per tant, avaluar és donar elements perquè cada criatura o cada jove conegui el seu procés d'aprenentatge, sàpiga de quin punt parteix i sigui conscient de tot el que ha de fer per continuar avançant i de tot el que farem els seus mestres i professors perquè progressi. Avaluem, doncs, a favor de la persona, i en aquest procés l'avaluador també s'avalua.
Després hem de trobar la manera de concretar els resultats de l'avaluació. Cal tenir present que estem avaluant un procés. Per tant, les creences de l'observador són molt importants perquè es projecten en els mètodes d'observació i en la priorització dels objectius que es volen assolir.
A més a més, és convenient que la parcel.lació del saber sigui la més petita possible. Necessitem un conjunt de mirades diferents, però no podem oblidar que aquesta diversificació ha d'acabar retornant a la unitat que tots som.
En aquest marc podem concloure que l'opinió del consell avaluador és més rellevant que no pas la d'un dels seus membres. Qui avalua ha de ser l'equip docent i cada avaluador hauria de tenir present que si només es basa en criteris objectius --que mai sabem ben bé quins han de ser-- li pot passar que impedeixi que un noi pugui construir el seu projecte de vida perquè ha ensopegat amb un professor que el suspèn perquè ha oblidat la globalitat --no ho

[12] El Periódico - edició impresa Noticia publicada a la pàgina 008 de l'edició de Dimarts, 22 de juny de 2004 de El Periódico - edició impresa

oblidem-- que som cadascú de nosaltres i s'ha centrat únicament, per exemple, en el fet que comet faltes d'ortografia.

Per avaluar ens hem de guiar pels resultats de les proves objectives, però, i sobretot, hem d'haver analitzat el procés d'aprenentatge, el treball de cada dia, i hem de tenir present la intuïció, aquell sisè sentit que tenim tots aquells que ens dediquem al món de la docència; sisè sentit que intensifica el seu valor quan podem contrastar-lo amb el de la resta de l'equip docent.

Per tant, decidir si un nen o un jove ha de repetir o pot passar de curs només es pot fer després d'una reflexió col.legiada, humil i esperançada. I el debat no hauria de ser sobre el nombre de ma- tèries amb què impedim que es passi de curs, sinó que hauria d'estar centrat al voltant de saber què farem perquè cada criatura i cada jove sigui conscient del seu procés d'aprenentatge. En quins són els seus punts febles i què farem perquè arribi a desenvolupar al màxim les seves capacitats sense situar-lo en una graella comparativa amb les capacitats dels altres.

Avaluació interna de centres[13]

L'Ordre de 20 d'octubre de 1997 regula el desenvolupament de l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics a Catalunya.

Presentació

Durant les darreres dècades, els sistemes educatius de molts paisos d'Europa han experimentat canvis profunds sobre les funcions, les finalitats i els valors que han d'orientar la institució escolar. Al mateix temps, els centres docents i el seu professorat han adquirit una major autonomia per poder ajustar l'activitat educativa a les necessitats de l'entorn.

Aquests fets han comportat l'extensió de l'avaluació a tots els àmbits de l'ensenyament, per tal d'obtenir informació de com s'han concretat els canvis iconstatar si contribueixen, i en quin grau, a la millora de l'educació. Alhora, han modificat el concepte d'avaluació, cada cop menys centrat en el control i en la sanció i més en la tasca d'orientar adequadament la pràctica educativa.

En educació, l'avaluació ha de ser entesa com un procés culturitzador, al servei de la millora professional de les persones que hi participen. Per això, enels processos d'avaluació dels centres docents resulta imprescindible que els professors i professores assumeixin i interioritzin els resultats de les accions avaluatives. Però aquests resultats hauran d'interaccionar, també, amb els processos de canvi i d'innovació educativa i amb el procés, més global, de desenvolupament institucional. Qualsevol presa de decisions derivada d'una acció avaluativa haurà d'inserir-se, doncs, en el marc del model d'innovació del centre i haurà de produir un creixement de la institució escolar. L'acció conjunta d'aquests processos és imprescindible per garantir la millora de la qualitat de l'educació.

És per això que, un cop generalitzada la implantació de l'Educació secundària obligatòria, el Departament d'Ensenyament, tant en el seu programa "Educació 2000-2004" com en les instruccions per a l'organització i el funcionament del centres docents de secundària per al curs 2000-2001, posa èmfasi en l'avaluació i les directrius que ha de prendre, en relació amb el sistema educatiu, els centres i els aprenentatges dels alumnes.

Al mateix temps, per tal que cada centre disposi de recursos per facilitar el seu procés d'avaluació interna, el Departament d'Educació ha elaborat diversos materials de suport, la col•lecció Avaluació interna de centres d'Educació secundària, que consta de reflexions i propostes sobre l'autoavaluació, l'elaboració de proves i exemples de dissenys avaluatius i de

---

[13] Documents sobre Avaluac*ió interna de centres* elaborats pel Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/avaluacio_eso.htm> [Consulta 15 de setembre 2004]

proves d'àrea. Estem segurs que tots aquests materials seran de gran utilitat als centres i ajudaran a millorar la pràctica educativa.

Pere Solà i Montserrat

Director General D'Ordenació i Innovació Educativa

Introducció

A través del desenvolupament dels elements de qualitat previstos a la LOGSE, el Departament d'Ensenyament promou l'avaluació del sistema educatiu a través del Consell Superior d'Avaluació i, en els termes que recull la Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents

(LOPAGCD), impulsa l'avaluació dels centres docents mitjançant l'Ordre de 20 d'octubre de 1997, la qual regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics.

En l'esmentada Ordre s'hi estableixen les finalitats de l'avaluació, els àmbits i la periodicitat dels plans d'avaluació, i també la diferenciació entre l'avaluació externa i la interna. La primera serà realitzada per la Inspecció d'Ensenyament, mentre que l'avaluació interna és una responsabilitat dels propis centres docents, amb la participació dels seus òrgans de govern i de coordinació i dels diferents sectors de la comunitat educativa. Cal remarcar que tant l'avaluació interna com l'externa han d'anar orientades a proporcionar als centres elements per reflexionar sobre la pròpia praxi i poder prendre decisions de millora en relació amb l'organització i gestió del procés d´ensenyament - aprenentatge. En referència al seguiment dels alumnes, l'avaluació es presenta com una eina reguladora del procés d'ensenyament/aprenentatge i no com un mecanisme de sanció o classificació.

En el programa Educació 2000-2004, així com en les instruccions per a l'organització i el funcionament del curs 2000-2001, es remarca la importància de l'avaluació de les competències bàsiques de l'alumnat quan acaba el primer cicle d'ESO. A partir dels resultats dels alumnes i dins del procés d'avaluació interna, els centres hauran d'endegar un procés de reflexió i discussió que permeti definir les estratègies educatives adequades que garanteixin l'assoliment de les competències bàsiques per part de tots els nois i noies.

Per facilitar el procés d'avaluació interna de centres, la Direcció General d'Ordenació Educativa ha elaborat uns materials de suport. Són recursos que afavoreixen la reflexió i l'anàlisi qualitativa de la pràctica professional i que aspiren a millorar-la, en la línia d'aconseguir una resposta ajustada a lesnecessitats educatives de l'alumnat.

La col·lecció Avaluació interna de centres d'Educació secundària consta dels següents quadernets:

Consideracions generals

On es recullen les disposicions sobre avaluació interna de centres docents que ha publicat el Departament d'Ensenyament, així com un article del Dr.Francesc Pedró, del Departament Ciències Polítiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra, en què s'argumenta a favor de l'avaluació de centres.

Avaluació interna de centres[14]

L'autoavaluació: una estratègia per a la millora dels centres,

Elaborat a partir d'un treball realitzat pel Dr. Joan Rué, del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. En aquestdocument s'ofereixen estratègies d'analisi per a comprendre i millorar la pràctica educativa.

Orientacions per a l'autoinforme i l'elaboració de proves

Elaborat a partir d'un treball realitzat pel Dr. Joan Mateo, del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, i que presenta diverses tècniques de recollida d'informació per aplicar a l'anàlisi dels processos i resultats dels aprenentatges.

Exemples de dissenys avaluatius

Materials de reflexió i instruments que permeten recollir informació sobre diferents situacions educatives o, si més no, orientar als centres en la confecció de les seves pròpies planificacions de cara a l'avaluació interna.

Exemples de proves d'àrea

Els materials orientatius anteriors es completen amb exemples de proves per a les diferents àrees del currículum de l'Educació secundària obligatòria, realitzats d'acord amb els models de segon nivell de concreció elaborats pel Departament d'Ensenyament.

---

[14] Consulta del text integre: sobre *Avaluació interna de centres de secundària* [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/consideracions_generals.pdf> [Consulta: 15 setembre 2004]

Text integre: Avaluació interna de centres de secundària. Educació secundària obligatòria. L'autoavaluació una estratègia per a la millorar dels centres. [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/estra_millora_centre.pdf> [Consulta: 15 setembre 2004]

Exemples de dissenys avaluatius

Organització i coordinació dels equips de professorat[15]

Instruments que permeten recollir informació sobre l'organització dels centres educatius i el treball dels equips de professorat de nivell, àrea i tutoria. Especial atenció a la coordinació dels equips de professorat. Aquests materials menen la reflexió i el debat entre els docents amb l'objectiu de millorar la pràctica educativa.

Avalució de l'alumnat i millora de la gestió educativa [16]

Instruments que permeten recollir informació sobre el model d'avaluació d'alumnes dels centres educatius, l'actuació dels equips de professorat al respecte i la gestió dels resultats d'avaluació. Aquests materials orienten la reflexió i promouen el debat entre el professorat amb l'objectiu de millorar la pràctica educativa.

Dificultats d'aprenentatge i accions per a la millora[17]

Comprensió escrita
Actitud davant el treball
Les habilitats socials

Dificultats d'aprenentatge i accions per a la millora [18]

Instruments elaborats dins el marc de treball de la Xarxa de centres de secundària, adreçats a orientar l'anàlisi dels resultats de les proves de competències bàsiques del centre. A partir d'aquest anàlisi, es proposen diverses actuacions a fi de millorar la gestió docent a l'aula, per tal de potenciar l'adquisició de les competències bàsiques a tots els alumnes. El document es centra en l'anàlisi de les competències relacionades amb el càlcul, la resolució de problemes i la comprensió i expressió escrita.

---

[15] Text integre del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/organit_coord_equip_prof.pdf> [Consulta: 15 setembre 2004]

[16] Text integre del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/exemple_disseny_avaluatiu.pdf> [Consulta: 15 setembre 2004]

[17] Text integre del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/dificultats_aprenentatge_eso.pdf >[Consulta: 15 setembre 2004]

[18] Text integre del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/dificultats_aprenentatge_eso_accions_millora.pdf>[Consulta: 15 setembre 2004]

Exemple de prova de competències bàsiques de l'àrea de música[19]

Introducció

Els exemples de prova d'avaluació interna de l'àrea de Música que es presenten tenen la finalitat d'orientar els centres en l'elaboració de les pròpies proves d'acord amb el seu Projecte curricular. Les proves d'avaluació interna han de permetre recollir informació referent a l'acompliment, en l'àrea de Música i per grup classe, de les intencions educatives explicitades en el Projecte curricular del centre a l'acabament del primer i del segon cicle de l'etapa.

Aquests models de prova poden ser d'utilitat als centres, però evidentment no exhaureixen, ni de bon tros, totes les diverses possibilitats de l'avaluació interna de l'àrea que poden fer els distints departaments dels centres. Són senzillament quatre exemples de prova que poden orientar el professorat a l'hora de buscar models per avaluar la competència assolida en llenguatge musical, audició musical, instruments musicals, estètiques i estils, i interpretació.

Aquests exemples han estat elaborats per professors i professores de diferents instituts d'educació secundària que imparteixen l'àrea en els cursos o cicles de l'ESO. A l'hora d'elaborar-les, s'ha partit dels objectius i continguts de l'àrea, de les orientacions didàctiques i també, evidentment, de la seva experiència diària a l'aula. Les quatre proves mostren una selecció d'objectius al més àmplia i representativa possible i els textos i les activitats que es proposen són els pertinents a l'edat de l'alumnat i a l'àrea.

Els exemples de prova per a cada un dels cicles contenen les parts següents:

1 Objectius terminals que s'avaluen.

2 Parts de la prova i puntuació.

3 Instruccions per a la realització de la prova i temporització.

4 Prova.

5 Criteris de valoració.

6 Clau de respostes.

---

[19] Proves extretes dels documents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. [en línia]< http://www.xtec.es/estudis/eso/02_doc_avaluacio/10_ava_musica.pdf> [Consulta: 15 setembre 2004]

7 Pautes per a l'anàlisi dels resultats.

La duració de les diverses proves és pràcticament la mateixa: una hora, llevat de les activitats d'interpretació, la duració de les quals pot variar segons l'exemple de prova. Pel que fa a la fiabilitat, i partint de la base que la prova no pot constar solament d'activitats o tasques de correcció objectiva, s'ha procurat que la redacció de les preguntes fos tècnicament correcta i no es prestés a interpretacions diverses. En la publicació s'inclouen instruccions per a la realització de la prova, criteris de valoració i clau de respostes per tal d'assegurar que la recollida d'informació i la interpretació dels resultats — tant si es tracta de preguntes tancades com obertes— es mantingui homogènia entre diferents professors i professores i en diferents cursos d'utilització, per tal de poder comparar resultats entre diferents grups i promocions d'alumnes.

En resum, la finalitat d'aquestes proves és que serveixin d'exemples als centres a l'hora d'elaborar les seves proves i recollir informació sobre l'assoliment dels objectius terminals de l'àrea —no pas avaluar els coneixements individuals de l'alumnat— que s'expliciten en el Projecte curricular del centre.

Primer cicle

Exemple 1

El criteri que s'ha seguit per a la confecció de les diferents parts de la prova és treballar els tres apartats de Fets, conceptes i sistemes conceptuals del primer nivell de concreció, però sense abordar-los en la seva totalitat.

Aquests són:

- El llenguatge musical.
- Estètiques, estils, gèneres, formes i instruments.
- Els instruments de l'expressió musical. Tècnica i aspectes interpretatius.

1. Objectius terminals que s'avaluen

Aquest exemple de prova s'ha elaborat d'acord amb els objectius terminals següents:

Llenguatge musical

- Llegir i escriure els elements bàsics del llenguatge musical utilitzant la grafia musical; conèixer la teoria que el regeix i la nomenclatura dels elements de grafia.

- Aplicar les lleis més elementals de la teoria musical per fer les pròpies creacions musicals.

Audició musical

- Reconèixer i diferenciar la dinàmica i tempo en el fragment musicalescoltat.

- Reconèixer l'estructura interna de determinades composicions organitzades d'acord amb les anomenades formes amb tornada.

Instruments musicals

- Reconèixer de forma visual els diferents instruments musicals.

- Classificar els instruments musicals d'acord amb els criteris de la classificació sistemàtica.

Interpretació

- Interpretar amb l'instrument escolar peces musicals de forma correcta, tant des del punt de vista tècnic com expressiu.

- Interpretar amb l'instrument escolar peces musicals, valorant les consignes preestablertes que fan possible la interpretació conjunta.

Avaluació interna de centres

2. Parts de la prova i puntuació

Les parts de la prova i la seva puntuació són les següents:

PARTS	**PUNTUACIÓ**
Llenguatge musical: *La música i tu*	31
Audició musical: *A qualsevol hora*	10
Instruments musicals: *El color de la música*	12
Interpretació: *A tot ritme*	47

3. Instruccions per a la realització de la prova i temporització

Per a una correcta administració de la prova, cal que les activitats es facin en l'ordre que es proposa. Seria convenient que la prova es desenvolupés a l'aula de música.

Les tres primeres activitats són de realització individual. La darrera, *A tot ritme: El roc de la classe*, és individual i alhora col•lectiva, tal com es descriu a continuació:

1. El professorat distribueix entre l'alumnat les diferents veus de la peça proposada en funció dels diferents nivells d'aprenentatge.

2. L'alumnat disposarà d'un horari pactat amb el professorat per poder assajar amb els instruments assignats. Aquests assajos no superaran més de cinc dies lectius. En els assajos, s'aconsella que el professorat hi sigui present.

3. Posteriorment cada grup interpretarà la peça musical treballada. La resta de companys i companyes del grup-classe escoltaran en silenci i solidaritat la interpretació dels altres.

El temps que es calcula aproximadament per a cada activitat d'aquesta prova és el següent:

- *La música i tu*: 25 minuts.

- *A qualsevol hora*: 15 minuts.

- *El color de la música*: 10 minuts.

- *A tot ritme:* 10 minuts d'instruccions per part del professorat. 60 minuts d'interpretació en una altra sessió.

4. Prova

Alumne/a ..... 1r cicle

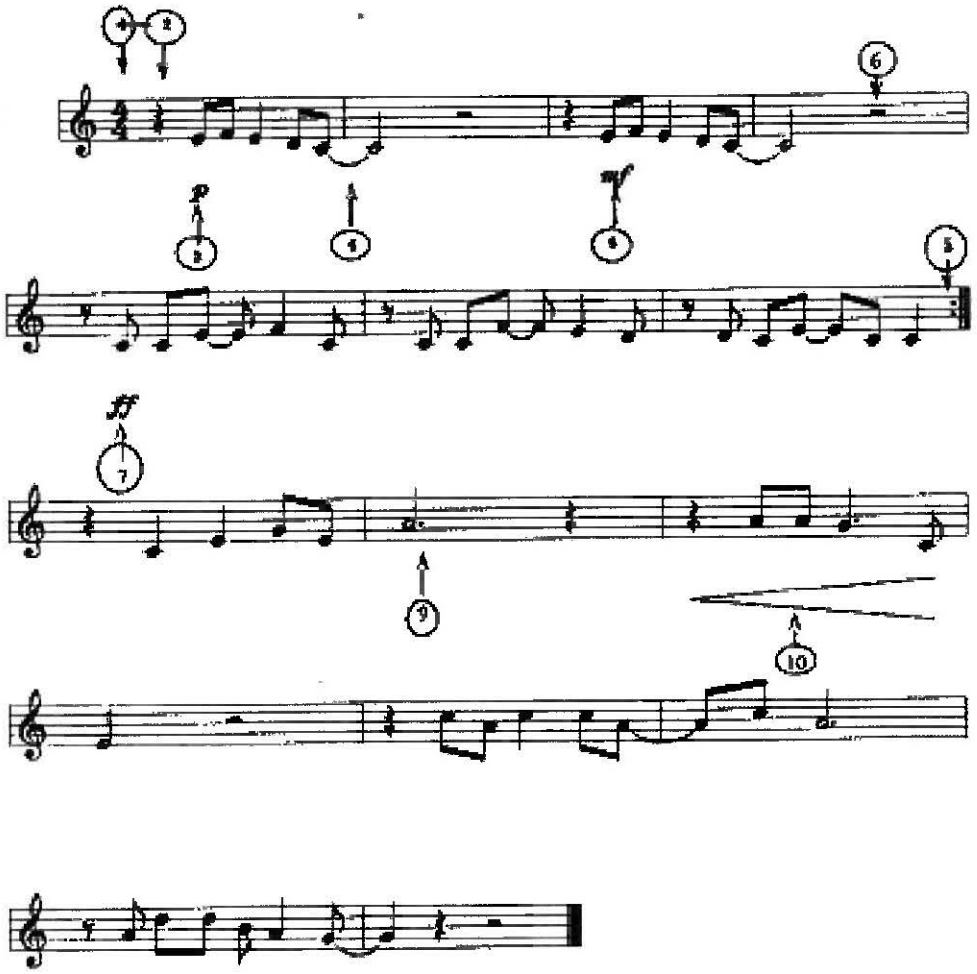
La música i tu

Un dels intèrprets que ha fet història dins el pop - rock ha estat el músic anglès Gordon Matthew Sumner, conegut com Sting.

Entre els seus èxits, hi figura una cançó que s'ha convertit en un clàssic, Every breath you take (Cada vegada que respires), de la qual és l'autor.

Possiblement tu l'has escoltada més d'una vegada.

Anem, ara, a treballar diferents aspectes musicals a través de la partitura d'aquesta cançó. Observa-la amb atenció i fes les activitats posteriors que et proposem.



1. En alguns conceptes musicals de la partitura anterior, hi hem escrit un número. Aquest número, l'hem tornat a escriure a la graella que tens més avall. Al seu costat, hi faràs constar el nom del concepte i la seva definició.

NÚMERO	CONCEPTE	DEFINICIÓ
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

2. Escriu a la partitura i a sota de cada nota musical el seu nom.

3. Què et sembla si ara fossis tu qui fes una petita composició musical? Doncs som-hi, escriu-la al pentagrama que tens més avall, però abans tingues en compte el següent:

a) Aquesta composició ha de tenir una extensió de sis compassos.

b) L'indicador de compàs ha de ser de 3/4.

c) Podràs escriure-hi les notes que vulguis.

d) Al llarg de la composició has de combinar els diferents valors musicals que has treballat.

e) Una vegada acabada, posa-hi un títol.





A qualsevol hora

En un moment del dia encenem la ràdio i el locutor d'un programa anuncia que anem a escoltar dues peces musicals.

La primera peça musical és de tipus descriptiu, i es tracta de La tortuga, que pertany a l'obra *El carnaval dels animals*, de *Camille Saint-Saëns*. Els aspectes musicals que utilitza el compositor, a l'hora d'interpretar la melodia, per ajudar l'oient a seguir una obra d'aquestes característiques, són: els canvis d'intensitat, de temps i de timbre dels instruments.

1. Tot seguit escoltaràs aquesta peça musical. Fes-ho amb atenció i contesta aquestes preguntes.

a) Quin aspecte musical utilitza aquest compositor per reconèixer el pas de la tortuga?

b) Quin altre aspecte musical utilitza per indicar-nos que la tortuga s'allunya en el camí?

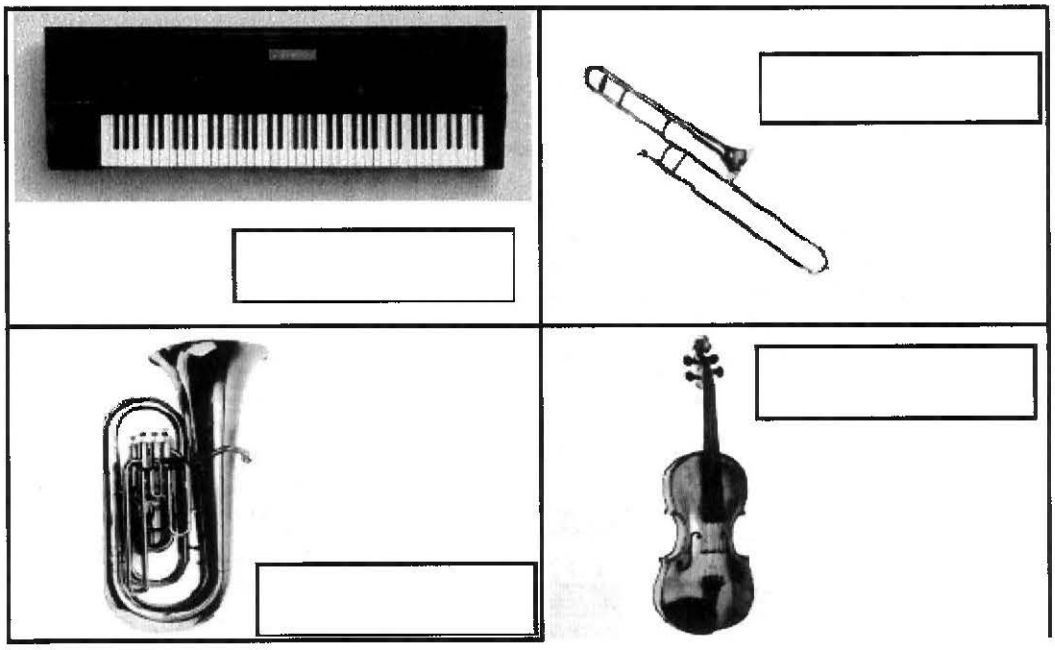
c) Dibuixa el signe gràfic que li correspondria.

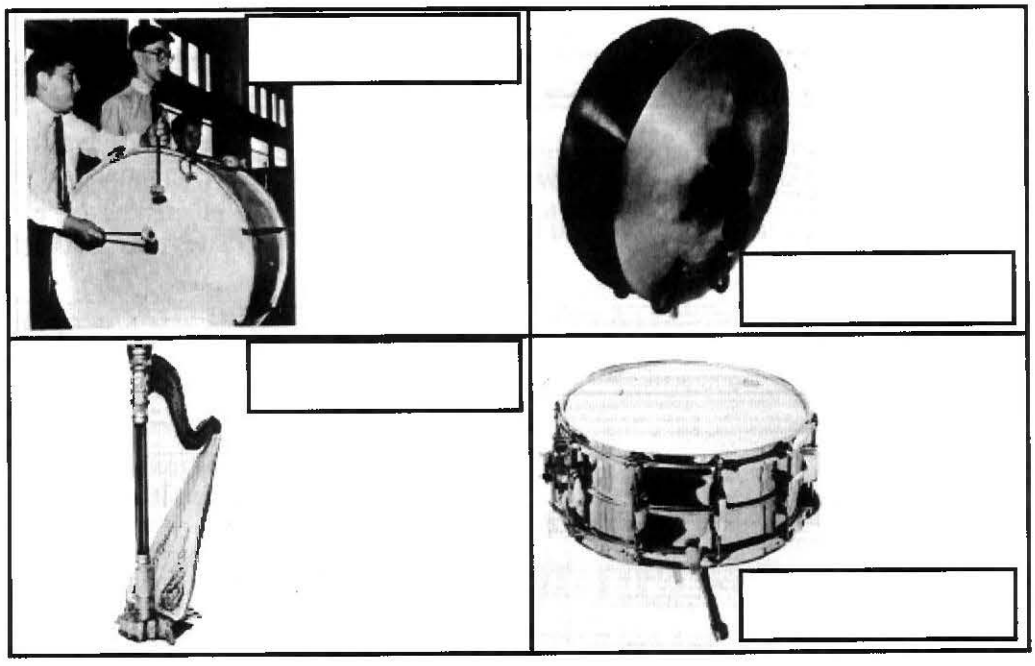
Ara el locutor anuncia que escoltarem l'obra titulada Polka Pizzicatto, de Johann Strauss, que ja no és música descriptiva. En aquest cas has deposar atenció en la forma, ja que és un rondó.

2. Tot escoltant-lo, escriu-hi la seva estructura.

El color de la música

Escriu a sota de cada instrument el seu nom i el número del grup a què pertany segons la classificació sistemàtica de la pàgina següent:





1. Idiòfons.
2. Aeròfons.
3. Membranòfons.
4. Electròfons.
5. Cordòfons.

A tot ritme

Amb aquesta activitat treballarem el camp interpretatiu musical.

El professor o la professora et donarà instruccions sobre quin instrumenthauràs d'estudiar i de com t'hauràs d'organitzar per interpretar-lo amb els teus companys i companyes.



5. Criteris de valoració

La música i tu (total 31 punts)

1. Per cada concepte correcte	0,5	5
Per cada definició correcta	1	10
2. Escriure correctament totes les notes	10	
Per cada nota errada se li descomptarà	- 0,2	10
3. Per cada compàs correcte	1	6

A qualsevol hora (total 10 punts)

1. Contestar correctament el concepte a)	2	
Contestar correctament el concepte b)	2	
Dibuixar correctament el concepte c)	1	5
2. Escriure l'estructura de la peça (tot correcta)	5	
Amb tres incorreccions	3	
Amb 5 incorreccions	1	
Amb més de 5 incorreccions	0	5

El color de la música (total 12 punts)

Per cada instrument identificat correctament	1	8
Per cada relació correcta	0,5	4

A tot ritme (total 47 punts)

Interpretar correctament tota la peça En funció del nivell de cada alumne/a i de l'esforç que hagi demostrat, es podrà mantenir aquesta puntuació o bé disminuir-la proporcionalment. Si l'alumnat manté una actitud incorrecta durant la interpretació dels seus companys i companyes, es valorarà negativament i repercutirà en la puntuació.	47

6. Clau de respostes

La música i tu

1.

CONCEPTE	DEFINICIÓ
1 Indicador de compàs	En aquest cas indica que una de cada quatre pulsacions és accentuada i que la figura que representa la unitat de pulsació és la negra
2 Pausa de negra	Un temps en silenci
3 Matís d'intensitat	S'interpretarà fluix
4 Lligadura	Serveis per unir la durada de dues notes formant-se una de més llarga
5 Matís d'intensitat	S'interpretarà mig fort
6 Pausa blanca	Dos temps en silenci
7 Matís d'intensitat	S'interpretarà molt fort
8 Signe de repetició	Ens obliga a repetir des del principi
9 Puntet	Allarga la durada de la nota la meitat més
10 Regulador creixent	La intensitat augmenta

2.



3. En aquest exercici no s'han concretat els valors musicals que ha d'escriure l'alumnat perquè cada professor o professora els decideixi específicament en funció del grau de coneixement de l'alumnat.

A qualsevol hora

Amb aquesta activitat es pretén comprovar si l'alumnat entén allò que cal saber escoltar "a la primera".

1.

a) El temps.

b) La intensitat.

c) És un regulador decreixent.

2. Intro-A-B-A-C-D-Intro-A-B-A.

Aquesta activitat pot tenir diferents variants en funció de la capacitat auditivade l'alumnat i el grau de coneixement que tingui de la forma:

- En primer lloc es pot considerar correcte un altre resultat, o sigui suprimirla secció D i considerar-la com un tema contrast dins la secció C.

- No dir que és una forma rondó. Això suposaria que l'alumnat no només ha d'escriure l'estructura, sinó que també li ha de donar nom.

- Donar-li més informació pel que fa a l'estructura interna d'aquest rondó. O sigui, dir-li que comença amb una Introducció i que, en un moment determinat de l'audició, es torna a sentir. Que en aquest cas la secció C no ens condueix a la secció central (secció A), sinó que ens porta a una secció nova, que és D.

El color de la música

Violí - Cordòfons
Tuba - Aeròfons
Platets - Idiòfons
Trombó de vares - Aeròfons
Caixa - Membranòfons
Arpa - Cordòfons
Bombo - Membranòfons
Teclat - Electròfons

A tot ritme

El rock de la classe. Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat amb el criteris de valoració donats.

7. Pautes per a l'anàlisi dels resultats

Exemple 1

FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP-CLASSE

Música

Grup-Classe: ..... ESO. Primer cicle

Alumnat	La música i tu (31 p)			A qualsevol hora (10 p)		El color de la música (12 p)	A tot ritme (47 p)	Qualificació final (100 p)
	1	2	3	1	2			
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
20								
30								

Puntuació mitjana								

Exemple 2

El criteri que s'han seguit per a la confecció de les diferents parts de la prova, és treballar els tres apartats de Fets, conceptes i sistemes conceptuals del primer nivell de concreció, però sense abordar-los en la seva totalitat. Aquests són:

- El llenguatge musical.
- Estètiques, estils, gèneres, formes i instruments.
- Els instruments de l'expressió musical. Tècnica i aspectes interpretatius.

1. Objectius terminals que s'avaluen

Aquest exemple de prova s'ha elaborat d'acord amb els objectius terminals següents:

Llenguatge musical i audició

- Llegir i escriure els elements bàsics del llenguatge musical utilitzant la grafia musical i conèixer la teoria que el regeix i la nomenclatura dels elements de grafia.

- Reconèixer la dinàmica en el fragment musical escoltat.

- Classificar els instruments musicals d'acord amb els criteris de laclassificació sistemàtica, i la seva situació dins l'orquestra.

- Reconèixer de forma auditiva les diferents famílies d'instruments, comtambé els principals representants de cadascuna d'elles.

Interpretació

- Cantar composicions a una sola veu i polifòniques, tenint en compte els aspectes inherents a la cançó i les normes que regeixen la interpretació, ja sigui individual o conjunta.

- Interpretar amb l'instrument escolar peces musicals i valorar lesconsignes preestablertes que fan possible la interpretació conjunta, entenent-la com una activitat comunitària.

2. Parts de la prova i puntuació

Les parts de la prova i la seva puntuació són les següents:

Parts	Puntuació
Llenguatge musical i audició: Sorpresa, sorpresa	45
Interpretació: Jo canto, tu cantes, ell...	55

3. Instruccions per a la realització de la prova i temporització

Per a una correcta administració de la prova, cal que les activitats es facinamb l'ordre que es proposen. Seria convenient que la prova esdesenvolupés a l'aula de música.

La primera activitat és de realització individual. La segona és individual ialhora col•lectiva. Pel que fa a aquesta segona activitat, que consisteix atreballar una cançó, donem les instruccions següents:

La cançó és un cànon que es pot interpretar a quatre o a dues veus segons el nivell dels alumnes.

1. El professorat ensenya la cançó al grup-classe. (No en forma de cànon).

2. Quan la cançó s'hagi après mínimament, es dividirà el grup-classe enquatre grups.

3. Ara cada grup continuarà estudiant la cançó, sense la intervenció del professorat. Aquest, no obstant, vetllarà perquè l'estudi es faci de forma seriosa. El professorat pot aprofitar per avaluar cada grup de forma conjunta i individual: actitud, afinació, ritme, pulsació...

4. Amb tot això que s'ha fet fins ara, comptant que aquesta prova s'hainiciat amb l'activitat "Sorpresa, sorpresa" i s'ha seguit amb la cançó, calculem haver esgotat una classe. És per això que, a partir d'aquest moment, l'alumnat seguirà estudiant amb els grups formats i dins d'un horari pactat amb el professorat.

5. Amb aquest estudi, l'alumnat incorporarà els instruments de percussió. El professorat assignarà aquesta tasca segons la diversitat d'aprenentatge de cada grup.

6. Posteriorment, el professorat reservarà uns trenta minuts per posar en comú el que s'ha après amb la resta dels grups. Ara és el moment en què el professorat assignarà una veu per a cada grup i s'interpretarà conjuntament el cànon.

7. El professorat continuarà avaluant tots el procediments abans esmentats, i també el rigor en les entrades i la capacitat de continuar afinant i de seguir el ritme escoltant altres veus.

El temps que es calcula aproximadament per a cada activitat és el següent:

- Sorpresa, sorpresa: 40 minuts.

- Jo canto, tu cantes, ell... : 20 minuts d'instruccions i ensenyança per part del professorat. 30 minuts d'interpretació en un altra sessió.

4. Prova

Alumne/a ..... Primer cicle

Sorpresa, sorpresa

Al llarg de la història hi han hagut personatges importants que han sabut fer coses amb humor i simpatia, com ara el compositor Joseph Haydn. Era un músic molt astut, i així ho va demostrar per mitjà de la composició del 2n moviment de la Simfonia núm. 94, "La sorpresa".

Treballarem ara diferents aspectes musicals d'aquesta composició.

Tot seguit tens la partitura del tema musical d'aquest 2n moviment.



Observa que hem dividit aquest tema en dues parts: A i B.

1. Fixa't que, tant en una part com en l'altra, hi falten les barres de compàs; escriu-les on correspongui.

2. Ara escoltaràs aquest tema musical. Una vegada hagis acabat d'escoltar-lo, escriu el següent:

a) Quina qualitat del so utilitza Haydn per aconseguir sorprendre'ns?

.....

b) En quina de les dues parts s'ha produït "la sorpresa" musical?.....

3. Tot seguit tens escrit els tres matisos que Haydn va utilitzar al llarg de la part A per tal d'aconseguir el canvi d'intensitat tan inesperat que es produeix al seu final: **P.PP.FF.**

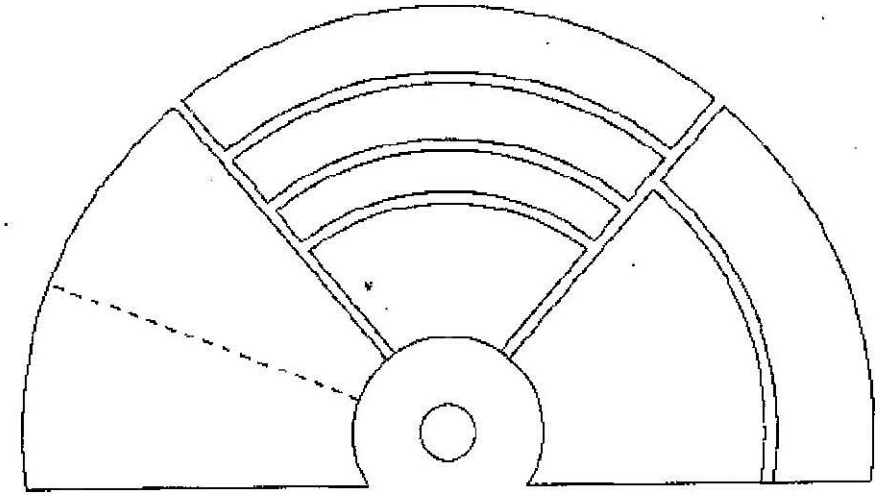
Escriu-los a la partitura que tens més amunt, dins el seu compàs corresponent, tot escoltant aquesta part A. Fixa't, però, que ja t'hem escrit el primer matís.

4. Els instruments musicals que Haydn va utilitzar per a la interpretació d'aquest moviment van ser els següents:

flauta	oboè
fagot	trompa
trompeta	timbales
violí	viola
violoncel	contrabaix

Escriu al costat de cada instrument anterior a quin grup pertany segons la classificació sistemàtica que hagis treballat.

5. Ara col·loca el nom d'aquests instruments dins l'esquema de l'orquestra que tens a continuació:



6. En aquest 2n moviment no solament hi ha el tema que has escoltat, sinó que Haydn va afegir-hi quatre variacions. Per tant, estem davant d'una forma musical que es diu.....

7. Ara escoltaràs el tema i alguns fragments de la primera, tercera i quarta variació, amb la intenció que treballis l'aspecte tímbric dels instruments.

Abans llegeix, detingudament, les preguntes relacionades amb aquest treball:

a) El tema musical, l'interpreta la família de.....

b) Pel que fa a la primera variació, el tema és interpretat pels violins segons, les violes, els violoncels i els contrabaixos. Simultàniament s'escolta un contratema. Per quin instrument és interpretat?.....

c) Quant a la tercera variació, per quin instrument és interpretat el tema?..... Fa el mateix ritme de sempre?....

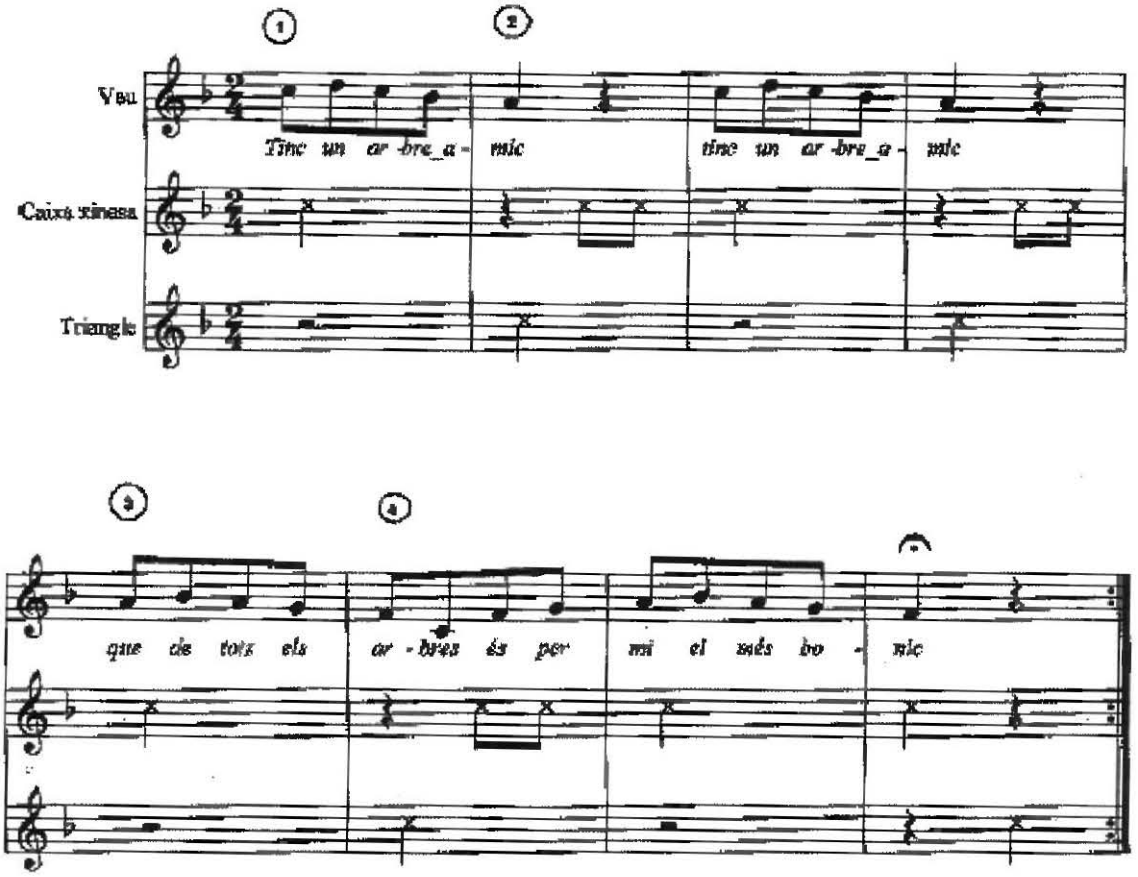
d) Pel que fa a la quarta variació, el tema és interpretat pels instruments de vent - fusta i vent - metall, però també s'hi afegeix un instrument de percussió. Saps dir quin és?.....

Jo canto, tu cantes, ell...

Amb aquesta activitat treballarem la cançó.

El professor o la professora et donarà les instruccions pertinents perquè puguis cantar-la.

Lálos Bardos



5. Criteris de valoració

Sorpresa, sorpresa (total 45 punts)

1. Per cada compàs correcte	0,5	8,5
2. Contestar correctament el concepte a) Contestar correctament el concepte b)	1,5 1,5	3
3. Escriure correctament els dos matisos	4	4
4. Per cada classificació correcta	1	10
5. Per cada instrument ben ubicat	1	10
6. Contestar correctament aquest concepte	1,5	1,5
7. Contestar correctament el concepte a) Contestar correctament el concepte b) Contestar correctament el concepte c) Contestar correctament el concepte d)	2 2 2 2	8

Jo canto, tu cantes, ell ... (total 55 punts)

Cantar correctament tota la peça ..... 55 p.

En funció del nivell de cada alumne i de l'esforç que hagi demostrat, es podrà mantenir aquesta puntuació o bé disminuir-la proporcionalment.

Si l'alumnat manté una actitud incorrecta durant la interpretació dels seus companys i companyes, es valorarà negativament i repercutirà en la puntuació.

6. Clau de respostes

Sorpresa, sorpresa

1. a) i 3.



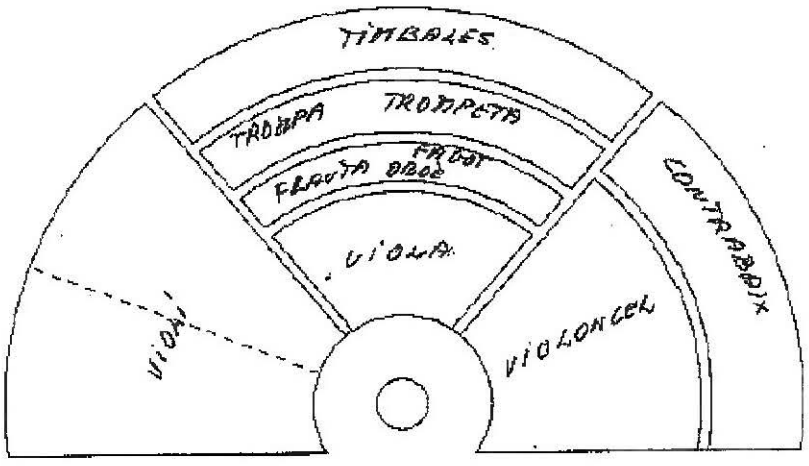
2.a) La intensitat.

b) A la part A.

3. Per fer aquesta activitat només s'escoltarà la part A. S'indicarà a l'alumnat que, per donar resposta al que es demana, ha d'anar seguint la partitura compàs a compàs simultàniament a l'audició.

4. Flauta Aeròfons / Oboè Aeròfons
Fagot Aeròfons / Trompa Aeròfons
Trompeta Aeròfons / Timbales Membranòfons
Violí Cordòfons / Viola Cordòfons
Violoncel Cordòfons / Contrabaix Cordòfons

5.



6. Tema amb variacions.

7. a) La corda.

b) Pel violí. També s'hi afegeix la flauta.

c) L'oboè. No fa el mateix ritme de sempre.

d) Les timbales.

Jo canto, tu cantes, ell...

Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat d'acord amb les indicacions donades.

7. Pautes per a l'anàlisi dels resultats

Exemple 2

FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP - CLASSE

Música

Grup - Classe: ..... ESO. Primer cicle

Alumnat	Sorpresa, sorpresa (45 p)	Jo canto, tu cantes, ell..(55 p)	Qualificació final (100 p)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Puntuació mitjana			

Segon cicle

Exemple 1

El criteri que s'ha seguit per a la confecció de les diferents parts de la prova és treballar els tres apartats de Fets, conceptes i sistemes conceptuals del primer nivell de concreció, però sense abordar-los en la seva totalitat.

Aquests són:

- El llenguatge musical.
- Estètiques, estil, gèneres, formes i instruments.
- Els instruments de l'expressió musical. Tècnica i aspectes interpretatius.

1. Objectius terminals que s'avaluen

Aquest exemple de prova s'ha elaborat d'acord amb els objectius terminals següents:

Estètiques, estils i audició

- Situar cronològicament estils i estètiques musicals.
- Relacionar els estils i les estètiques més importants de la història de la música amb algunes de les seves característiques més importants.
- Distingir, per mitjà de l'audició, els estils més importants de la història de la música.

Teoria musical

- Aplicar les lleis de la teoria musical per fer les pròpies creacions musicals.

Interpretació

- Conèixer la teoria que regeix el llenguatge musical.
- Cantar composicions a una sola veu tenint en compte els aspectes inherents a la cançó i les normes que regeixen la interpretació, ja sigui individual o conjunta.
- Interpretar amb l'instrument escolar peces musicals de forma correcta, tant des del punt de vista tècnic com expressiu.
- Interpretar amb l'instrument escolar peces musicals, valorant les consignes preestablertes que fan possible la interpretació conjunta, entenent-la com una activitat comunitària.

2. Parts de la prova i puntuació

Les parts de la prova i la seva puntuació són les següents:

PARTS	PUNTUACIÓ
Estètiques, estils i audició: Escolta amb atenció	29
Teoria musical: Tu, sí que pots!	20
Interpretació: Ara, interpretem!	51

3. Instruccions per a la realització de la prova i temporització.

Per a una correcta administració de la prova, cal que les activitats es facin amb l'ordre que es proposa. Seria convenient que la prova s'administrés a l'aula de música.

Les dues primeres activitats són de realització individual. L'última activitat, Ara, interpretem! és individual i alhora col•lectiva.

Pel que fa a la primera activitat, *Escolta amb atenció*, les instruccions quedonem per a la seva realització són les següents:

1. La tria dels fragments per a l'audició hauria de ser representativa de cadaconcepte. Lògicament, això dependrà de les audicions que s'hagin fet, del nombre d'audicions i sobretot de la capacitat de generalització de l'alumnat. Seria convenient no allargar més d'un minut cada fragment.

A tall d'exemple proposem:

- Renaixement. Algun fragment curt de Victoria, Lasso...
- Barroc: algun fragment dels Concerts de Brandeburg, La Tocata i Fuga de Bach...
- Classicisme: la simfonia la Sorpresa, La Serenata nocturna, o algun fragment d'alguna de les moltes músiques treballades per la majoria dels alumnes de secundària.
- Romanticisme: Algun Preludi, Polonesa... de Chopin.
- Jazz: La Marxa dels Sants, interpretada amb trompeta.

Quant a l'última activitat, Ara, interpretem!, les instruccions que donem per a la seva realització són les següents:

1. S'ha d'advertir a l'alumnat que l'acompanyament rítmic que hagi seleccionat de forma individual, el posarà en comú amb la resta del grup que li toqui treballar per preparar aquesta interpretació.

2. Cada grup ha de seleccionar un o diversos acompanyaments rítmics(polirítmia), procurant que aquests siguin escaients amb el caràcter de la cançó. Aquest acompanyament s'haurà d'interpretar amb un instrument de percussió, com per exemple, una caixa xinesa, unes claves...

3. Fins ara, amb les activitats d'aspecte interpretatiu, sempre ha estat el professor o professora qui ha organitzat els grups, assignant-los diferents tasques. En aquest segon cicle i pel que fa a aquesta activitat, cal que l'alumnat demostri la seva capacitat d'autonomia, tant amb el treball en grup com amb el treball individual, per això el professorat no intervindrà directament pel que fa a l'aspecte organitzatiu.

4. És l'alumnat qui formarà el seu propi grup i es repartirà la seva tasca, decidint qui interpreta la flauta, qui fa les diferents veus de la part de la tornada de la cançó, qui interpreta la guitarra i/o teclat, qui fa l'acompanyament rítmic, qui interpreta la lletra.

5. S'ha de preveure un grup d'alumnes suficient per duu endavant aquesta activitat.

6. Ara bé, perquè l'alumnat pugui desenvolupar aquesta tasca, el professorat facilitarà un horari pactat que no superi més de cinc dies lectius, en el qual l'alumnat pugui assajar aquesta interpretació, i posarà al servei de l'alumnat l'aula de música i tots els instruments musicals de què es disposi. En aquests assajos, el professorat no caldrà que hi sigui present.

7. Una vegada superat aquest estudi, el professorat reservarà una sessió de 60 minuts per tal que cada grup faci la seva interpretació.

El temps que es calcula aproximadament per a cada activitat és el següent:

- Escolta amb atenció: 23 minuts.
- Tu, sí que pots!: 12 minuts.
- Ara, interpretem!: 15 minuts d'exercicis. 10 minuts d'instruccions per part del professorat. 60 minuts d'interpretació en una altra sessió.

4. Prova

Alumne/a ..... Segon cicle

Escolta amb atenció

1. Ordena de l'1 al 5 aquests conceptes seguint un criteri cronològic; el número 1 serà el més antic i el 5 el més modern.

BARROC	
JAZZ	
RENAIXEMENT	
ROMANTICISME	
CLASSICISME	

2. Relaciona les definicions o explicacions conceptuals de més avall amb el període i/o estil que has ordenat anteriorment. Posaràs el número que correspongui. Recorda que el número 1 està relacionat amb el període més antic, i el 5 amb el més modern. Només pots escriure un número a cada casella.

Amstrong, Duke Ellington... són alguns dels seus representants.
L'instrument més popular en aquest període va ser el llaüt.
Chopin, Verdi, són alguns dels seus músics.
És un art carregat i sumptuós.
L'origen dels seus temes musicals rau en els cants espirituals i en els cants relacionats amb el treball en les plantacions de cotó.
Amor a la dona ideal.
La música vocal predomina més que la instrumental.
J.S. Bach és un músic d'aquest període.
És una música "horitzontal".
És una música "vertical".
Artísticament i literàriament tracta de fer reviure els ideals de la Grècia i Roma antigues.
Haydn i Mozart són músics d'aquesta època o estil.
L. van Beethoven és un músic d'aquest període.
El piano és el seu instrument més representatiu.

3. Tot seguit relaciona amb una fletxa cada fragment de l'audició amb el concepte corresponent.

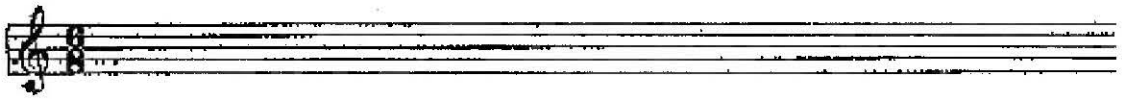
CONCEPTE
BARROC
JAZZ
ROMANTICISME
CLASSICISME
RENAIXEMENT

AUDICIÓ
Fragment 1
Fragment 2
Fragment 3
Fragment 4
Fragment 5

Tu, sí que pots!

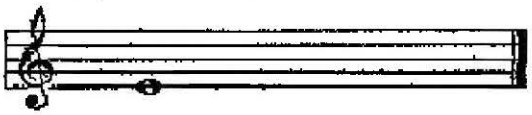
1. Una de les característiques de la música de jazz és la improvisació.

Improvisa ara tu una petita melodia, tot escrivint-la al pentagrama que tens tot seguit. Aquesta melodia ha de tenir una extensió de quatre compassos i l'indicador de compàs ha de ser de 6/8.



2. Com vas d'intervals? Dóna solució al que et proposem tot seguit. A l'interval A) i B), escriu-hi la nota escaient. Escriu al seu costat, els tons i semitons corresponents.

A) 7a. ascendent



Tons	Semitons

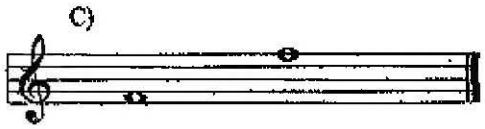
B) 5a. descendent



Tons	Semitons

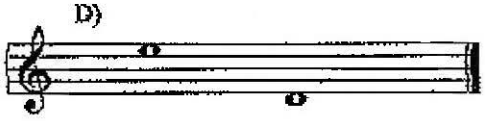
A l'interval C) i D), quin interval resulta? Escriu al seu costat els tons i semitons corresponents.

C)



Tons	Semitons

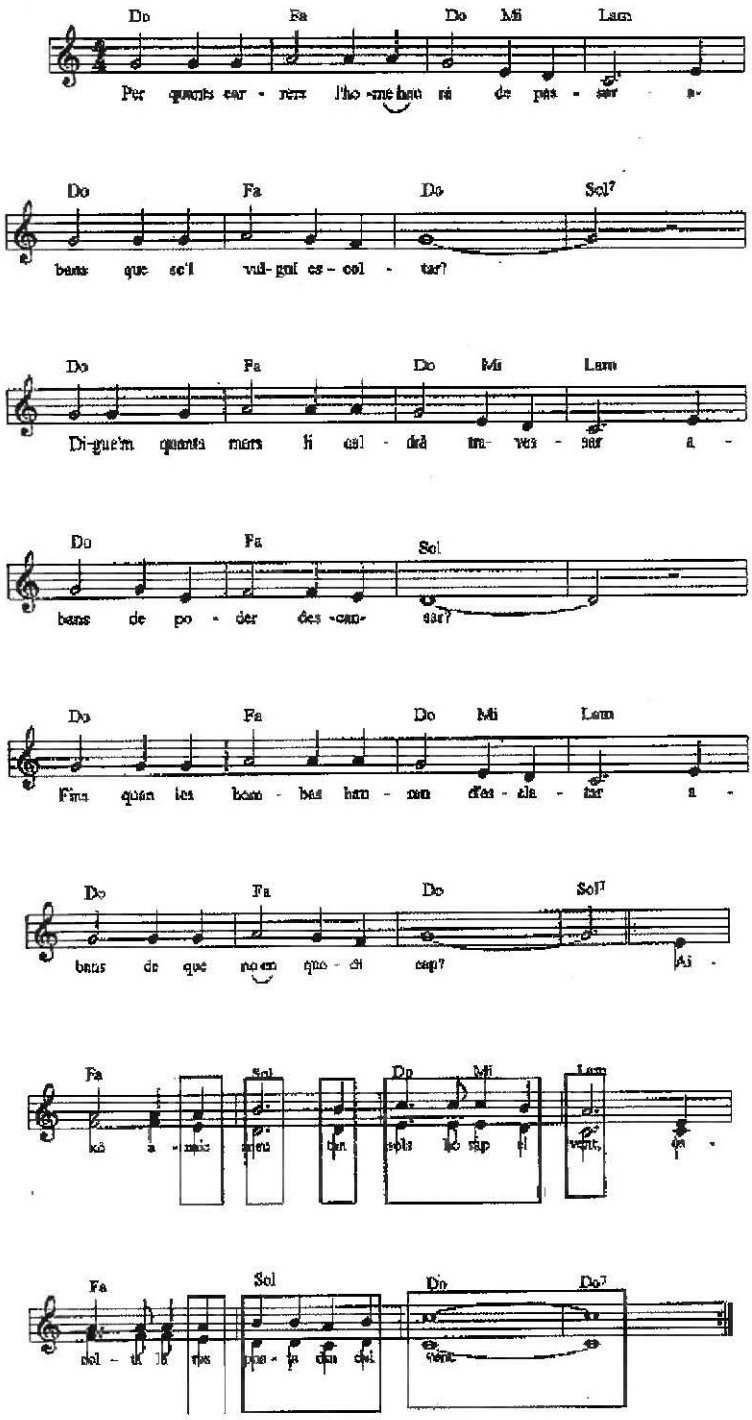
D)



Tons	Semitons

Ara, interpretem!

La partitura que tens tot seguit pertany a la cançó Blowin'in the Wind (Escolta-ho en el vent), del compositor i cantant nord-americà Bob Dylan. Aquesta cançó va ser una de les primeres que va compondre aquest músic. El pas del temps l'ha convertida en una les més famoses. Et proposem que la interpretis conjuntament amb els teus companys i companyes. Abans, però, observa la partitura i analitza els aspectes que et demanem posteriorment.



1. Com t'hauràs adonat, l'estrofa està pensada per ser interpretada a una sola veu, en canvi, la tornada s'ha escrit a diverses veus. Per a quantes?.....

2. Ara, en aquesta part de la tornada, li afegirem una altra veu. Aquesta tasca, la faràs tu de la manera següent:

- Escriu a la partitura, i només en aquelles notes que estan marcades amb un requadre, un interval a distància de tercera ascendent a partir de la nota més greu.

- Pel que fa als valors musicals escriuràs els mateixos que hi ha escrits.

3. Selecciona, de la partitura, el ritme d'un compàs sencer que, repetint-se algunes vegades, podria servir d'acompanyament rítmic a aquesta cançó.

Després d'aquesta tasca, us encarregareu, cadascú de vosaltres, d'una part de la seva interpretació, tant vocal com instrumental.

Tot seguit tens la resta de la lletra d'aquesta cançó, perquè la puguis treballar tota sencera quan arribi el moment.

Fins quan una roca podrà resistir
abans que se l'endugui el mar?
Quan temps un poble haurà de patir
per manca de llibertat?
Fins quan seguirà l'home girant el cap
per tal de no veure-hi clar?
Això amic meu....
Quants cops haurà l'home de mirar amunt
per tal de poder veure el cel?
Quantes orelles haurà de tenir
abans de sentir plorar el món?
Quantes morts veurà al seu entorn
per saber que ha mort massa gent?
Això amic meu....

5. Criteris de valoració

Escolta amb atenció (total 29 punts)

1. Per cada concepte correcte	1	5
2. Per cada relació correcta	1	14
3. Per cada relació auditiva correcta	2	10

Tu, sí que pots! (total 20 punts)

1. Per cada compàs escrit correctament	2	8
2. Per cada solució intervàlica correcta	1	4
Per cada càlcul de tons i semitons correcte	2	8

Ara, interpretem! (total 51 punts)

1. Per la resposta correcta	1	1
2. Per cada nota correcta	0,5	7
3. Interpretar correctament tota la cançó D'acord amb el nivell de cada alumne/a i de l'esforç que hagi demostrat, es podrà mantenir aquesta puntuació o bé disminuir-la proporcionalment. Si l'alumnat manté una actitud incorrecta durant la interpretació dels seus companys i companyes, es valorarà negativament i repercutirà en la puntuació.	43	

6. Clau de respostes

Escolta amb atenció

1.

BARROC	2
JAZZ	5
RENAIXAMENT	1
ROMANTICISME	4
CLASSICISME	3

2.

- Amstrong, Duke Ellington... en són alguns dels seus representants. 5
- L'instrument més popular en aquest període va ser el llaüt. 1
- Chopin, Verdi, són alguns dels seus músics. 4
- És un art carregat i sumptuós. 2
- L'origen dels seus temes musicals rau en els cants espirituals i en els cants relacionats amb el treball en les plantacions de cotó. 5
- Amor a la dona ideal. 4
- La música vocal predomina més que la instrumental. 1
- J.S.Bach és un músic d'aquest període. 2
- És una música "horitzontal". 1
- És una música "vertical". 2
- Artísticament i literàriament tracta de fer reviure els ideals de la Grècia i Roma antigues. 3
- Haydn i Mozart són músics d'aquesta època o estil. 3
- L.van Beethoven és un músic d'aquest període. 4
- El piano és el seu instrument més representatiu. 4

3. Vegeu les instruccions donades. No s'inclou la clau de resposta perquè dependrà de l'ordre dels fragments que triï el professorat.

Tu, sí que pots!

1. Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat d'acord amb la puntuació indicada.

2. A) 4 tons i dos semitons.

B) 3 tons i un semitò.

C) 8è. ascendent. 6 tons i un semitò.

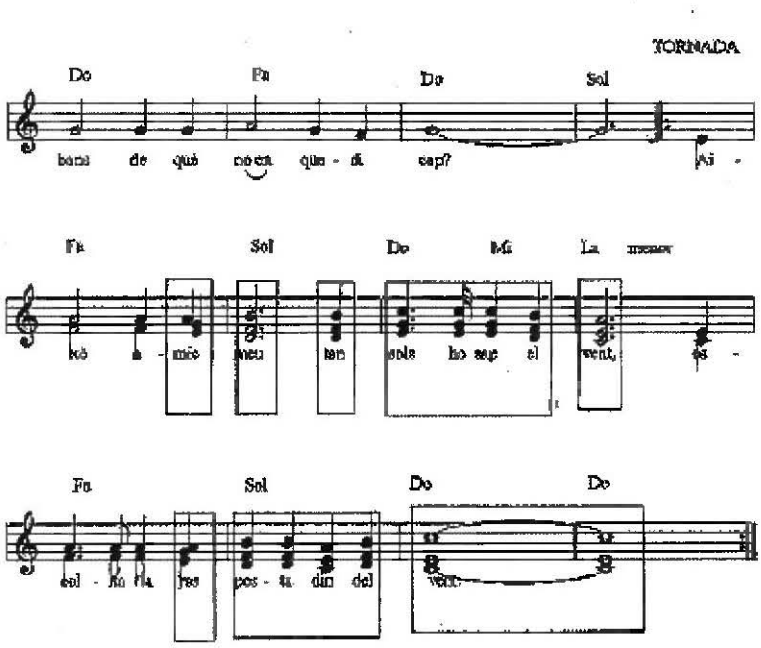
D) 9a. descendent. 6 tons i dos semitons.

Avaluació interna de centres

Ara, interpretem!

1. Per a dues veus.

2.



3. Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat d'acord amb les indicacions donades.

7. Pautes per a l'anàlisi dels resultats

Exemple 1

FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP - CLASSE

Música

Grup-Classe: ..... ESO. Segon cicle

Alumnat	Escolta amb atenció (29 p)	Tu, sí que pots! (20 p)	Ara,interpretarem! (51 p)	Qualificació final (100 p)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Puntuació mitjana			

Exemple 2

El criteri que s'ha seguit per a la confecció de les diferents parts de la prova és treballar els tres apartats referits a Fets, conceptes i sistemes conceptuals del primer nivell de concreció, però sense abordar-los en la seva totalitat. Aquests són:

- El llenguatge musical.
- Estètiques, estils, gèneres, formes i instruments.
- Els vehicles de l'expressió musical. Tècnica i aspectes interpretatius.

1. Objectius terminals que s'avaluen

Aquest exemple de prova s'ha elaborat d'acord amb els objectius terminals següents:

Llenguatge musical i audició

- Identificar els grups instrumentals amb més tradició.

- Llegir i escriure els elements bàsics del llenguatge musical utilitzant la

grafia musical, conèixer la teoria que el regeix i la nomenclatura dels elements de grafia.

- Definir d'una forma imitativa i reconèixer-la en la partitura.

- Distingir els estils i estètiques més importants de la història de la música.

Interpretació

- Aplicar les lleis de la teoria musical per fer les pròpies creacions musicals.

- Interpretar amb l'instrument escolar de forma correcta, tant des del punt de vista tècnic com expressiu.

- Llegir i escriure els elements del llenguatge musical utilitzant la grafia musical, conèixer la teoria que el regeix i la nomenclatura dels elements de grafia.

- Cantar correctament composicions a una sola veu, tenint en compte els aspectes inherents a la cançó i les normes que regeixen la interpretació, ja sigui individual o conjunta.

- Tenir cura dels materials de què es disposa per fer música.

2. Parts de la prova i puntuació

Les parts de la prova i la seva puntuació són les següents:

PARTS	PUNTUACIÓ
Llenguatge musical i audició: Música, mestre!	28
Interpretació: A compondre!	72

3. Instruccions per a la realització de la prova i temporització

Per a una correcta administració de la prova, cal que les activitats es facin amb l'ordre que es proposa. Seria convenient que la prova s'administrés a l'aula de música.

Les dues activitats són de realització individual. Pel que fa a l'activitat A compondre!, caldrà tenir en compte el següent:

1. L'exercici 1 és de resposta oberta. Això vol dir que mentre no hi hagi errors en la separació de les síl.·labes, la majoria de ritmes són possibles.

   Caldria que el professorat recordés en veu alta que l'exercici 2, el d'escriure la partitura rítmica, es fonamenta a decidir si volem que el ritme sigui binari o ternari, i en funció d'això separar bé els compassos.

2. Els exercicis 3 i 4 s'hauran de realitzar durant el mateix control.

3. La realització de l'exercici 5 s'ha de fer a casa.

4. L'exercici 6 es farà a l'institut, en dues sessions amb la meitat de l'alumnat a cadascuna (uns quinze alumnes). En el cas que en lloc de cantar es vulgui interpretar la cançó, l'alumnat haurà de portar l'instrument.

El temps que es calcula aproximadament per a cada activitat d'aquesta prova és el següent:

- Música, mestre!: 25 minuts.

- A compondre!: 35 minuts. Amb aquests 35 minuts es farà la lectura del vers i es realitzaran els exercicis 1 i 2 d'aquesta activitat. Per als exercicis 3 i 4, com que són individuals, es necessitarà una altra sessió. L'exercici 5, l'alumnat el desenvoluparà individualment a casa seva. El professorat destinarà dues sessions per a l'exercici 6 i distribuirà la meitat de l'alumnat en cadascuna de les sessions, calculant uns 4 minuts per a cada alumne/a.

4. Prova

Alumne/a ..... Segon cicle

Música, mestre!

1. Ara treballaràs la partitura de més avall, que pertany al 3r moviment del Quartet de corda op.76 núm 2 del compositor Joseph Haydn i posteriorment l'escoltaràs. Abans però respon el següent:

a) El quartet de corda, per quins instruments està format?.....

b) Què indica el terme op. 76?.....

2. Tot seguit tens un fragment de la partitura orquestrada d'aquest 3r. moviment. Observa-la amb atenció i després fes les tasques que et proposem:



a) Com classificaries el començament d'aquesta melodia?

b) Dels quatre pentagrames de la partitura, escriu en el pentagrama superior el nom de les notes, però només d'aquelles que porten escrites línies addicionals.

c) Escriu en el pentagrama el nom de les notes dels tres primers compassos escrits en clau de fa en quarta.

3. Aquest tercer moviment és un cànon instrumental. Podries definir aquesta tècnica compositiva?.....

.....

4. Aquest cànon és escrit a dues veus.

a) Tot escoltant l'audició, digues quins són els dos instruments de corda que interpreten la primera veu i que inicien el cànon?

b) I quins són els altres dos instruments de corda que fan la segona veu i alhora fan una imitació estricta?

5. Joseph Haydn és un compositor que representa el període clàssic. De totes les afirmacions que llegiràs tot seguit, marca amb una X si són vertaderes o falses respecte a les característiques musicals d'aquest període:

	V	F
a) La melodia s'estructura en frases molt regulars.		
b) L'escriptura musical és vertical o harmònica.		
c) S'utilitza el temps rubato amb canvis rítmics que prescindeixen del compàs.		
d) Abunden les obres de tipus programàtic.		
e) Es composa preferement en tonalitat major.		
f) Predomini de la música vocal sobre la instrumental.		
g) El classicisme s'expressa sobretot mitjançant la Sonata i la Simfonia.		

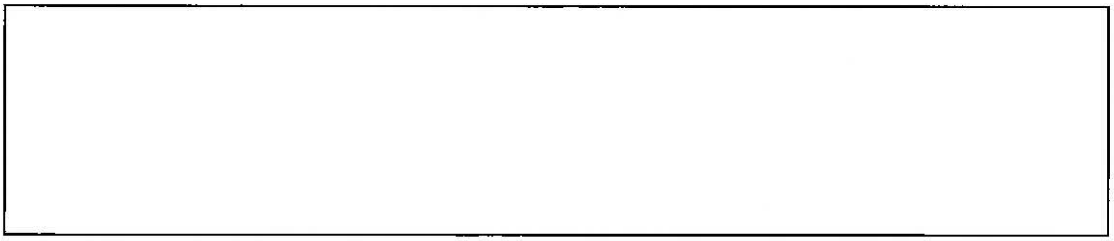
A compondre!

Llegeix atentament l'estrofa següent i fes els exercicis posteriors:

Plores, potser,
barret de xarol,
perquè la tendresa de la pluja
no et vol?
J. Casabona. "En la mesura dels angles"

1. Separa les síl•labes del text i busca el ritme que més li escau. Pensa que han de coincidir els accents rítmics amb els del text.

2. Escriu la partitura rítmica:



3. Interpreta aquesta seqüència rítmica amb alguns instruments de percussió.

4. Seguint el ritme marcat, intenta llegir el vers de forma entonada.

5. Ajudant-te de l'instrument que vulguis i que et sigui més còmode, escriu la música a partir del ritme anterior i l'entonació trobada. El nombre de compassos estarà en funció del ritme escollit, binari o ternari. Escriu també la lletra del vers sota de les notes.



6. Finalment, canta o interpreta instrumentalment la cançó.

5. Criteris de valoració

Música, mestre! (en total 28 punts)

1. a) Contestar correctament el concepte b) Contestar correctament el concepte	2 1
2. a) Contestar correctament el concepte b) Per cada nota contestada correctament 0,5 c) Per cada nota contestada correctament 0,5	1 5 6
3. Per la definició del concepte	4
4. a) Per contestar correctament el concepte b) Per contestar correctament el concepte	1 1
5. Per cada pregunta correcta 1	7

A compondre! (total 72 punts)

1. Per separar les síl·labes correctament	2
Per trobar el ritme més escaient 10	12
2. Escriure la partitura rítmica	5
3. Interpretar correctament	5
4. Llegir de forma entonada	5
5. Crear una melodia	20
6. Interpretar instrumentalment o cantar	25

Segons el nivell de cada alumne/a i de l'esforç que hagi demostrat, es podrà mantenir aquesta puntuació o bé disminuir-la proporcionalment.

Si l'alumnat manté una actitud incorrecta durant la interpretació dels seus companys i companyes, es valorarà negativament i repercutirà en la puntuació.

6. Clau de respostes

Música, mestre!

1. a) Per dos violins (I i II), una viola i un violoncel.

b) Indica l'ordre de catalogació d'aquesta obra.

2. a) En anacrusi.

b)

c)



3. Composició per a diferents veus, les quals van entrant successivament, repetint cadascuna el cant de l'antecedent.

4. a) El violí I i II.

b) La viola i el violoncel.

5. a) Vertader.

b) Vertader.

c) Fals.

d) Fals.

e) Vertader.

f) Fals.

g) Vertader.

Música - 2n cicle

51

A compondre!

1.

Poden haver-hi diverses traduccions rítmiques, que dependran del significat que es li vulgui donar al text.

Plo-res pot-ser

ba-rret de xa-rol per

què la ten -dre - sa de la plu - ja no et vol

2. La partitura rítmica seria:



3. Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat.

4. Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat.

5. Una possible partitura melòdica podria ser:



6. Activitat oberta. Correcció a criteri del professorat.

7. Pautes per a l'anàlisi dels resultats

Exemple 2

FULL DE QUALIFICACIÓ DEL GRUP - CLASSE

Música

Grup - Classe: ..... ESO. Segon cicle

Alumnat	Música, mestre! (28 p)	A compondre! (72 p)	Qualificació final (100 p)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Puntuació mitjana			

Batxillerat[20]

Al currículum de batxillerat LOGSE, existeix la possibilitat de cursar l'assignatura d'història de la música en les modalitats d'humanitats i ciències socials. És una assignatura amb una carrega lectiva de 3 materias que es pot impartir a 1er o 2on curs de batxillerat depenent de l'organització curricular del centre. En alguns centres s'oferta com assignatura optativa a d'altres modalitats de batxillerat.

Història de la música

Introducció

L'alumnat que cursi en el Batxillerat la matèria d'Història de la música tindrà una bona oportunitat d'adquirir una visió del fet musical que sigui global i, alhora, respectuosa amb la diversitat geogràfica, cronològica i estilística que presenten els productes musicals en l'actualitat.

L'audició musical —sempre que sigui atenta, activa i reflexiva, i estigui fonamentada en el coneixement del llenguatge de la música i del context de cada un dels productes musicals que s'escolten—, és la via més habitual per assolir el coneixement de músiques gestades en societats i cultures diverses. Per bé que aquest és el procediment bàsic, l'accés al coneixement de la música s'haurà de fer també per mitjà de la lectura de partitures, l'audició (assistència a concerts, visualització de vídeos, audicions gravades), el contacte amb els instruments propis de cada estil, la lectura i comentari de textos, la recerca bibliogràfica i la consulta de les fonts de documentació més adients.

A l'etapa d'Educació secundària obligatòria el fet musical s'ha tractat seguint la cronologia històrica. Al Batxillerat, els continguts musicals s'han organitzat temàticament, però es pot respectar l'ordenació cronològica ja coneguda per l'alumnat.

En cada un dels apartats de què consta la matèria, l'alumnat podrà observar l'evolució experimentada per un mateix gènere o estil musical al llarg dels diferents períodes històrics.

Les obres musicals han de ser l'eix vertebrador de la matèria. També s'haurà d'incidir de manera especial en la historicitat del fet musical, que fa que cada obra tingui molts contextos diferents, aquells per als quals va ser creada i tots aquells que han ofert la possibilitat que fos recreada.

Aquesta matèria haurà de contribuir a la consecució dels objectius generals del cicle des de

---

[20] Text integre del decret sobre batxillerat DOGC núm. 3674 - 10/07/2002 [en línia] <http://www.gencat.net/ense/dogc/20020701/02.164.104.htm> [Consulta: setembre 2004]

diversos fronts. L'accés i l'assimilació a la vegada sensorial, sensible i intel·lectualitzada de productes i fets musicals diversos, haurà de constituir una font d'enriquiment cultural i de formació, especialment de la sensibilitat artística. Alhora, l'alumnat haurà d'aprendre a posar la seva capacitat de comunicació verbal oral i escrita al servei d'un llenguatge que no és verbal, amb les conseqüents dificultats que això comporta.

Dins d'aquesta visió àmplia, caldrà posar especial interès en els elements, moments o circumstàncies en què el fet musical a Catalunya hagi tingut unes peculiaritats especials.

Aquesta recepció activa haurà de menar l'alumnat a configurar el seu propi judici sobre la música. Un judici autònom, respectuós i tolerant que condueixi a respectar el patrimoni musical propi i aliè, sense que això exclogui la necessitat d'esdevenir crític, aplicar criteris amplis i adequats a cada realitat musical i cultural que s'estudia i desenvolupar la capacitat de captar els valors i els continguts estètics, estilístics i comunicatius de l'obra musical.

Aquesta matèria ha de donar a l'alumnat la possibilitat d'interrelacionar diversos productes, obres, fets i contextos musicals possiblement ja coneguts anteriorment. Unes interrelacions que seran sobretot de caire cronològic, però també, a la vegada, sociològic, geogràfic, estètic i estilístic.

Objectius Generals

En acabar la matèria, l'alumnat ha de ser capaç de:

1. Escoltar música habitualment per configurar una cultura musical i un criteri propis.

2. Percebre la música com una manifestació artística que forma part de la història, considerant la influència de factors de tipus cultural, religiós, econòmic i polític en el procés creatiu.

3. Reconèixer de manera auditiva i visual els trets específics més genuï ns de realitats i contextos musicals diversos.

4. Valorar la incidència de l'anàlisi, la reflexió, la discussió i la recerca documental, i saber utilitzar-les per assolir una comprensió més adequada i global dels productes musicals als quals s'accedeix per mitjà de l'audició, la interpretació o la lectura de partitures.

5. Utilitzar un vocabulari musical que li permeti expressar de forma oral i escrita cada fet, obra, procés musical i la seva relació amb l'entorn cultural.

6. Desenvolupar la sensibilitat musical i valorar-la com una part important de l'enriquiment cultural propi.

7. Reflexionar sobre les moltes manifestacions musicals que es produeixen en la societat i avaluar les seves aportacions.

Continguts

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Música i cultura.

1.1. La música com a fet cultural i social.

1.2. Evolució en la funció social del músic.

1.3. La dona dins la història de la música.

1.4. La música a les cultures no occidentals.

1.5. La música als àmbits populars de les societats occidentals.

1.6. La divisió en períodes del fet musical a les societats occidentals.

2. La música instrumental.

2.1. Funció i evolució de la música instrumental.

2.2. Organologia dels principals instruments.

2.3. Anàlisi sociològica de les agrupacions instrumentals al llarg de la història.

2.4. Formes instrumentals des del Renaixement fins l'actualitat.

3. La música vocal.

3.1. Música religiosa i profana a l'Edat Mitjana i al Renaixement.

3.2. Les formes vocals del Barroc i del Classicisme.

3.3. La cançó i el lied romàntic. La música coral durant el Romanticisme.

3.4. La música vocal del segle XX.

4. La música teatral.

4.1. Els escenaris, el públic, l'espectacle.

4.2. L'òpera com a fenomen social: origen i evolució.

4.3. La música teatral i els seus diferents gèneres segons els països.

4.4. La dansa i el ballet.

5. La música en la societat contemporània.

5.1. Les avantguardes històriques i els llenguatges actuals.

5.2. Nous gèneres musicals del segle XX.

5.3. El so enregistrat i la seva incidència en la societat.

5.4. La música i el cinema. Les bandes sonores.

5.5. La música i les noves tecnologies.

6. La interpretació musical.

6.1. Els directors d'orquestra.

6.2. Els solistes vocals i instrumentals.

6.3. La difusió de la música: les discogràfiques, els mitjans de comunicació, les xarxes telemàtiques.

Procediments

1. Percepció/recepció d'obres musicals per mitjà de l'escolta i de la lectura de partitures.

1.1. Audició d'obres i fragments musicals que meni a la comprensió de l'obra en el seu context.

1.2. Audició d'obres i fragments musicals en directe.

1.3. Audició d'obres i fragments musicals seguint la partitura corresponent.

2. Anàlisi d'obres i fragments musicals.

2.1. Anàlisi d'obres i fragments escoltats.

2.2. Anàlisi d'obres i fragments llegits en partitura.

2.3. Aplicació de les tècniques d'anàlisi més adients a l'estil i a l'obra analitzada.

3. Ús de fonts per a l'obtenció i processament de la informació referida al fet musical.

3.1. Ús selectiu de la discografia disponible.

3.2. Ús de l'oferta musical a l'abast.

3.3. Utilització de fonts escrites i enregistrades, àudio, multimèdia (CD-ROM, DVD) i en diversos tipus de suport paper (manuscrit o imprès), informàtic, videogràfic, que complementi i contextualitzi la informació que prové del discurs musical propi.

3.4. Recerca documental ben articulada i completa que complementi la recepció de l'obra musical i en permeti el ple coneixement.

3.5. Processament de la informació que procedeix de les fonts documentals i relació crítica amb l'obra musical estudiada.

4. Comunicació del fet musical.

4.1. Ús del vocabulari específic de la matèria.

4.2. Elaboració i formulació dels trets principals de les músiques treballades i de les relacions d'aquestes amb els seus contextos.

Valors, normes i actituds

1. Valoració del coneixement de la música en el seu context com a enriquiment cultural personal.

2. Motivació per conèixer millor la música que la nostra societat ha creat.

3. Hàbit d'apropar-se a productes i fets musicals diversos amb desig de gaudi, actitud receptiva, voluntat de comprensió i capacitat crítica.

4. Reconeixement de la música com a manifestació artística universal i alhora representativa de cadascuna de les cultures.

5. Valoració de la diversitat de realitats músico-culturals i consciència del relativisme dels valors musicals acceptats com a més importants.

6. Actitud respectuosa cap a fets i productes musicals diversos.

7. Valoració del paper de l'intèrpret en la recreació i difusió musical.

8. Capacitat crítica davant la gran quantitat de productes musicals que existeixen avui.

Objectius terminals

1. Practicar l'escolta de músiques diverses i incloure-la als hàbits culturals i d'oci propis per tal d'ampliar el ventall de productes musicals que pot proporcionar gaudi i enriquiment personal.

2. Practicar la reflexió i la discussió tolerant i ben argumentada per aprofundir en la comprensió i valoració de l'obra i del fet o fenomen musical estudiats.

3. Fer un ús adequat del vocabulari musical i aplicar-lo a la interpretació i anàlisi de les obres i realitats musicals treballades.

4. Identificar auditivament i visualment els principals instruments, agrupacions instrumentals i llurs sonoritats, en relació amb els seus contextos i les famílies a les quals pertanyen.

5. Identificar auditivament els principals gèneres de la música vocal i saber relacionar-los amb el seu context.

6. Identificar el context (període, zona, cultura, escola, estil, corrent) al qual pertany una determinada música aplicant criteris d'anàlisi diversos i selectius.

7. Reconèixer un nombre significatiu d'obres o fragments majoritàriament considerats punts culminants de la creació musical.

8. Reconèixer els principals trets de la música de les grans cultures no occidentals, amb referència al seu passat i a l'actualitat.

9. Establir una relació entre qualsevol producte musical escoltat o llegit i la divisió en períodes més freqüent de la música occidental.

10. Mostrar una opinió crítica sobre la qualitat de la creació musical estudiada i sobre la qualitat de la versió utilitzada.

11. Identificar els aspectes o moments de la música de Catalunya en què aquesta mostra unes peculiaritats especials o un nivell de qualitat excepcionals respecte al seu entorn immediat.

12. Mostrar coneixement dels elements més importants de la música tradicional i popular a les societats occidentals.

13. Valorar el paper de l'intèrpret en la recreació i difusió musical.

14. Valorar la importància dels avenços tecnològics per a la música.

15. Interpretar correctament l'actualitat musical més propera, en la qual conviuen músiques que provenen de contextos històrics, geogràfics i socials molt diversos, a la llum dels continguts d'aquesta matèria.

PAU: Exàmens, correccions i estructura de l'exercici de Història de la música

Proves d'accés a la universitat[21]

L'Oficina d'Organització de les Proves d'Accés a la Universitat s'encarrega de l'organització i del desenvolupament de les PAU a les quals poden presentar-se tots els batxillers provinents dels 702 centres de Catalunya. Per això, existeix la Comissió de Coordinació de les PAU de Catalunya on s'integren els set coordinadors de les PAU de totes les universitats públiques catalanes, presidida pel Coordinador de les PAU de Catalunya i on es treballa en col·laboració estreta amb el Departament d'Educació.

Com són els exàmens[22]

La assignatura de història de la música presenta l'estructura d'una prova objectiva amb preguntes de resposta múltiple que poden ser d'audició o de continguts del temari.

Fórmula de correcció dels exàmens

Enunciat de la pregunta amb 4 opcions de resposta amb una 1 sola de correcte. Els errors en la resposta són penalitzats segons la següent fórmula de calcular la puntuació

$$PC = PD - \frac{E}{n-1}$$

PC= puntuació
PD= encerts
E= ítems erronis
n=nombre d'opcions de cada ítem

Tipologia de preguntes

Les preguntes d'opció múltiple poden presentar diverses tipologies

1. Items de comprensió (traducció, interpretació, extrapolació)
2. Items d'aplicació (aplicació de fets, principis, regles, mètodes i teories)

---

[21] Informació general sobre les Provés d'accésa la universitat [en línia]<http://www10.gencat.net/dursi/ca/un/pau.htm> [Consulta 1 octubre 2004]

[22] Informació sobre com són els exàmens,correcció i estructura dels exercicis [en línia] < http://www10.gencat.net/dursi/ca/un/pau_examens_logse.htm> [Consulta 1 octubre 2004]

3. Items d'anàlisi (identificar els elements, les relacions entre les parts i els principis d'organització d'una situació o idea)

4. Items complexos (a partir d'un text, una imatge, una audició)

Exemples de preguntes

1. L'expressió a capella significa

   a Cantar amb l'acompanyament d'un sol instrument
   b Interpretar música dins d'una capella
   c Interpretar música instrumental
   d Cantar sense acompanyament instrumental

2. Quin és l'ordre cronològic de més antic a més modern, en que s'han d'ordenar els següents compositors?

   a Monteverdi, Bach, Mozart, Mendelssohn, Brahms, Debussy, Stravinski, Ligeti
   b Bach, Monteverdi, Mozart, Mendelsohn, Brahms, Ligeti, Debussy, Stravisnki
   c Bach, Ligeti, Mozart, Mendelshon, Brahms, Debussy, Stravinski, Debussy
   d Ligeti, Monteverdi, Bach, Mozart, Brahms,Mendelshon, Stravinski, Debussy

3. Escull a seqüencia de termes que omplen adequadament el buits del següent text.

   L'essència de la salmòdia_____ s'esdevé en el cant _____ dels dos grups, per oposició a un grup que contesta a un solista (un o dos dels chantres) a la salmòdia _____. A la salmòdia _____ va arribar a cantar-se una tornada abans del salm i després de cada estrofa o parell d'estrofes.

   a Antifonal, alternant, responsorial, antifonal
   b Responsorial, contrastat, antifonal, antifonal
   c Antifonal, conjunt, responsorial, responsorial
   d Responsorial, comú, antifonal, responsorial

4. Llegeix el text següent i a continuació digues quina o quines de les afirmacions que es fan a propòsit del seu contingut són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

L'orquestra ha d'estar governada per la raó; la disciplina del conjunt no ha de descansar sobre la cega obediència a un "tirà" (el baix continu) sinó en l'organització "fraternal" dels distints grups instrumental: cordes, fustes, metalls i timbals. Ha de ser capaç d'imitar musicalment els sentiments mitjançant una curosa gradació del so que inclou no només tocar "piano" i "forte" sinó també "pianissimo" i "fortissimo", i passar gradualment, arribat el cas, d'u a l'altra("crescendo" i "diminuendo") (Fragment d'una obra escrita a Manheim al segle XVIII)

   a L'estil musical reflectit en aquesta font és el renaixentista
   b Les referències del text mostren una defensa clara de l'estètica barroca
   c Els principis estètics que reflecteix el text són netament romàntics
   d En el text es fa una defensa aferrissada del retorn al cant gregorià
   e L'estètica que reflecteix el text pertany al classicisme musical.

1. 1, 3
2. Només la 5
3. 4, 5
4. 3, 4

SÈRIE 3 PAU. Curs 2003-2004 HISTÒRIA DE LA MÚSICA[23]

En totes les qüestions de l'examen, trieu l'única resposta que considereu vàlida (no cal justificar-la). Cada resposta errònia descompta un 33% de la puntuació prevista per a cada pregunta. Per contra, les preguntes no contestades no tindran cap descompte.

Abans de respondre, llegiu detingudament el que es pregunta. Marqueu les respostes correctes en el full de respostes adjunt, no en el quadernet que conté les preguntes.

[0,4 punts per qüestió encertada]

PRIMERA PART: AUDICIONS

Tot seguit escoltareu tres audicions musicals a partir de les quals haureu de respondre a les qüestions que teniu plantejades en el quadernet. La durada total d'aquesta part de la prova no excedirà els 20 minuts. Sentireu cada fragment musical dues vegades, amb un interval de 30 segons entre l'una i l'altra.

Audició 1

1. Aquest fragment correspon a una peça de _____ , que està cantada per_____

a) polifonia; veus masculines adultes sense acompanyament.
b) polifonia; un cor mixt amb acompanyament d'orgue.
c) cant gregorià; veus blanques amb acompanyament d'orgue.
d) cant gregorià; veus masculines adultes sense acompanyament.

2. L'autor d'aquesta peça és _____ , i va ser escrita durant _____ .

a) Guillaume de Machaut; l'Edat Mitjana.
b) anònim; l'Edat Mitjana.
c) el papa Gregori el Gran; el Renaixement.
d) Alfons X el Savi; el Renaixement.

Audició 2

3. Aquest fragment és _____ i forma part de _____ .

a) un coral; una passió luterana.
b) un cor; un oratori.
c) un cor; una missa polifònica.
d) un arioso; una suite vocal.

[23] Exàmens extrets de la convocatòria juny-setembre 2004 [en línia] <http://www10.gencat.net/dursi/pdf/un/pau_hmus04st.pdf> [Consulta: 15 octubre 2004]

4. Un dels compositors més actius d'aquest gènere va ser _____ , d'origen _____ , però establert la major part de la seva vida a _____ .

a) Johann Sebastian Bach; alemany; Àustria.

b) Antonio Vivaldi; italià; França i Alemanya.

c) Georg Friedrich Händel; alemany; Anglaterra.

d) Henry Purcell; anglès; Itàlia.

Audició 3

5. Aquesta obra és _____. L'autor que va cultivar més aquest gènere va ser _____ .

a) un nocturn; Frédéric Chopin.

b) un lied; Franz Schubert.

c) una ària; Gioacchino Rossini.

d) un poema simfònic; Franz Liszt.

SEGONA PART: QÜESTIONARI

1. El principi consistent a organitzar la música al voltant d'una nota fonamental rep el nom de:

a) tonalitat.

b) dissonància.

c) harmonia.

d) consonància.

2. Quin és l'ordre correcte de les veus humanes masculines, de més aguda a més greu?

a) Tenor; barítón; baix; contratenor.

b) Contratenor; tenor; barítón; baix.

c) Contratenor; tenor; baix; barítón.

d) Baix; barítón; tenor; contratenor.

3. Quins dels termes següents corresponen a formes o gèneres de música medieval?

a) Sonata, trop i cantiga.

b) Motet, suite i organum.

c) Chanson, gallarda i anthem.

d) Organum, cantiga i trop.

4. Els modes gregorians utilitzats durant l'Edat Mitjana es van inspirar en els de:

a) Grècia.

b) Roma.

c) Egipte.

d) Israel.

5. Quina va ser la textura més utilitzada durant el Renaixement?

a) L'homofonia.

b) La polifonia imitativa.

c) La monodia.

d) La monodia acompanyada.

6. La majoria dels compositors del principi del Renaixement eren originaris de:

a) Itàlia.

b) França.

c) el nord de França i els Països Baixos.

d) el nord d'Itàlia i el sud d'Alemanya.

7. Quina va ser la forma musical més avantguardista del darrer Renaixement i la que va accelerar l'arribada del Barroc?

a) La suite de danses.

b) La missa.

c) El motet.

d) El madrigal.

8. El concerto grosso és una obra escrita per a:

a) un instrument solista i orquestra.

b) un petit grup d'instruments solistes i orquestra.

c) veu acompanyada d'instruments.

d) una orquestra simfònica.

9. Durant el Barroc, el ritme va esdevenir més:

a) sincopat.

b) regular.

c) inidentificable.

d) irregular.

10. Un dels principals objectius de la reforma operística de Christoph Willibald Gluck va ser:

a) depurar els ornaments de l'estil italià.

b) permetre un major lluïment dels cantants.

c) augmentar el pes de l'orquestra.

d) fer la música més dramàtica.

11. L'estètica de la música clàssica es basa en els conceptes següents:

a) gran expressivitat, realisme i gust pel contrast.

b) gust pel recarregament ornamental, realisme i dramatisme.

c) grandiloqüència, equilibri i regularitat.

d) claredat, equilibri i ordre.

12. Quina de les definicions següents és més apropiada per descriure el concepte d'artista personificat per Ludwig van Beethoven?

a) Un artista sotmès a l'autoritat de la cort.

b) Un artista al servei de l'Església.

c) Un artista visionari que pretén salvar la humanitat amb el seu art.

d) Un artista absolutament preocupat per l'èxit i l'acceptació de la seva música.

13. L'orquestra romàntica era considerablement més gran i complexa que la dels períodes anteriors. Això va fer necessària l'aparició de:

a) el concertino.
b) sales de concerts amb escenaris més grans.
c) el director.
d) el gerent artístic.

14. Durant el Romanticisme, el tractament de la forma musical era:

a) molt més lliure que en èpoques anteriors.
b) molt similar al de l'època clàssica.
c) innovador però molt estructurat.
d) una imitació dels models del Barroc.

15. Les miniatures o petites formes acostumaven a estar escrites per a:

a) orquestra o grup de cambra.
b) quartet de corda.
c) veu i piano o piano sol.
d) veu i orquestra.

16. El virtuosisme instrumental és un fenomen característic del Romanticisme. Un dels virtuosos més famosos va ser:

a) Gioacchino Rossini.
b) Franz Liszt.
c) Enric Granados.
d) Héctor Berlioz.

17. El corrent musical que rebutja els ideals romàntics, la tonalitat clàssica i els seus encadenaments harmònics, i que dóna prioritat a l'aspecte tímbric del so, és:

a) el postromanticisme.
b) l'impressionisme.
c) el nacionalisme.
d) el neoclassicisme.

18. El creador de la sèrie dodecafònica va ser:

a) Igor Stravinsky.
b) Erik Satie.
c) Alban Berg.
d) Arnold Schönberg.

19. Quin dels següents estils musicals originaris de l'Amèrica del Nord ha estat el més influent en la música dels compositors de la primera meitat del segle XX?

a) El blues.
b) El jazz.

c) El soul.

d) El rock'n'roll.

20. L'expressionisme musical es va desenvolupar principalment a:

a) França i Itàlia.

b) Itàlia i Alemanya.

c) Alemanya i Anglaterra.

d) Àustria i Alemanya.

Sèrie 1 PAU. Curs 2003-2004 Història de la música

En totes les qüestions de l'examen, trieu l'única resposta que considereu vàlida (no cal justificar-la). Cada resposta errònia descompta un 33% de la puntuació prevista per a cada pregunta. Per contra, les preguntes no contestades no tindran cap descompte.

Abans de respondre, llegiu detingudament el que es pregunta. Marqueu les respostes correctes en el full de respostes adjunt, no en el quadernet que conté les preguntes.

[0,4 punts per qüestió encertada]

PRIMERA PART: AUDICIONS

Tot seguit escoltareu tres audicions musicals a partir de les quals haureu de respondre a les qüestions que teniu plantejades en el quadernet. La durada total d'aquesta part de la prova no excedirà els 20 minuts. Sentireu cada fragment musical dues vegades, amb un interval de 30 segons entre l'una i l'altra.

Audició 1

1. Amb relació al fragment escoltat, digueu quines de les afirmacions següents són certes:

1. El ritme és de caràcter lliure.
2. El ritme està lligat al text quant a accents, fraseig i expressivitat.
3. La melodia evoluciona fent grans salts.
4. L'estil predominant és el melismàtic.
5. L'àmbit melòdic és reduït.

a) 1, 2 i 5.
b) 2, 3 i 4.
c) 1, 3 i 4.
d) 1, 3 i 5.

2. Aquest fragment és una composició de caràcter _____, cantada en _____ , que servia per _____ .

a) religiós; llengua vernacla; guarir malalties.
b) profà; italià; ser cantada durant les processons.
c) profà; llatí; entretenir els pelegrins.
d) religiós; llatí; al culte diví.

Audició 2

3. Aquest fragment musical està escrit per a:

a) orquestra de cambra.
b) quartet de corda.
c) quintet de vent.
d) orquestra simfònica.

4. L'autor d'aquest fragment musical és un compositor del:

a) Neoclassicisme.
b) Romanticisme.
c) Barroc.
d) Classicisme.

Audició 3

5. En aquesta obra l'autor s'interessa principalment per:

a) crear efectes de contrast entre diferents melodies.
b) explorar les possibilitats del contrast tímbric i rítmic.
c) experimentar amb la música electrònica.
d) recuperar estructures musicals antigues, com ara la forma sonata.

SEGONA PART: QÜESTIONARI

1. En la notació musical, la dimensió vertical representa _____ , mentre que la dimensió horitzontal representa _____ .

a) el volum; el temps.
b) l'altura; el temps.
c) el temps; l'altura.
d) el temps; el volum.

2. La música de cambra és interpretada per:

a) un piano i un instrument de corda.
b) una orquestra.
c) una cobla.
d) petits conjunts instrumentals.

3. Quin és l'ordre cronològic d'aparició de les següents formes musicals vocals?

a) Motet; madrigal;ària; lied.
b)Ària; madrigal; motet; lied.
c) Madrigal;ària; motet; lied.
d) Motet; madrigal; lied; ària.

4. El repertori del cant gregorià va ser creat per:

a) sant Gregori.
b) compositors anònims.
c) els pares de l'Església.
d) els músics de la schola cantorum romana.

5. El moviment trobadoresc data de _____ i va tenir una gran importància a _____

a) l'Alta Edat Mitjana; tot el nord d'Europa.
b) finals de l'Edat Mitjana; Catalunya.

c) els segles XIII i XIV; França i Itàlia.

d) el segle XII; Occitània.

6. En la música del Renaixement, la música a veus soles s'acostuma a conèixer amb el terme:

a) a cappella.

b) musica reservata.

c) cantus firmus.

d) musica ficta.

7. Per quina raó el motet va esdevenir una de les formes de música religiosa més atractives per als compositors del segle XVI?

a) El motet admetia la polifonia, mentre que la missa no.

b) El motet sempre era de caràcter profà, mentre que la missa només podia ser de caràcter religiós.

c) El motet permetia l'ús de diferents textos, mentre que la missa sempre tenia el mateix text.

d) El motet era bàsicament homofònic, mentre que la missa era generalment polifònica.

8. El baix continu és una tècnica característica de la música del:

a) Renaixement.

b) Barroc.

c) Classicisme.

d) Romanticisme.

9. El Barroc musical es va iniciar a:

a) Itàlia.

b) França.

c) Alemanya.

d) Itàlia i Alemanya simultàniament.

10. Les formes vocals més importants del Barroc són:

a) el motet, el madrigal i la cantata.

b) l'oratori, l'òpera i la cantata.

c) la missa, la cantata i el motet.

d) l'oratori, l'òpera i el recitatiu.

11. La contribució més important de Joseph Haydn al Classicisme musical va ser en el terreny de:

a) la simfonia i el quartet de corda.

b) el concert solista i la sonata.

c) l'òpera i la música religiosa.

d) la simfonia i la música per a tecla.

12. El primer moviment d'una simfonia clàssica acostuma a ser:

a) lent i amb melodies molt delicades.

b) el més ràpid.

c) una dansa.

d) un moviment ràpid o moderat en forma sonata, sovint precedit d'una introducció lenta.

13. Els textos que hi ha a continuació són una mostra del pensament de dos músics del _____ . El text 1 correspon a _____ i el text 2 correspon a _____. El primer representa el músic que treballa _____ i el segon representa el que ho fa _____ .

1. El meu príncep sempre va estar satisfet amb les meves obres. Vaig tenir l'estímul constant de la seva aprovació. A més, com a director d'orquestra, vaig poder fer experiments, observar quins efectes i debilitats produïen [...], millorant, alterant, fent addicions o omissions, i vaig ser tan agosarat com vaig voler.
2. La gent comet l'error de pensar que el meu art ve a mi fàcilment. Ningú no ha dedicat tant de temps i pensament a la composició com jo ho he fet. No hi ha cap mestre famós del qual jo no hagi estudiat la seva música moltes vegades.

a) Classicisme; Mozart; Haydn; per encàrrec; lliurement.

b) Classicisme; Haydn; Mozart; per encàrrec; lliurement.

c) Romanticisme; Beethoven; Brahms; per encàrrec; lliurement.

d) Romanticisme; Mozart; Haydn; lliurement; per encàrrec.

14. Dos compositors importants pels seus cicles de lieder són:

a) Franz Liszt i Frédéric Chopin.

b) Johann Sebastian Bach i Ludwig van Beethoven.

c) Giuseppe Verdi i Richard Wagner.

d) Franz Schubert i Robert Schumann.

15. Amb quin dels gèneres següents va fer-se famós Gioacchino Rossini a tot Europa?

a) Amb la simfonia.

b) Amb el lied.

c) Amb l'òpera còmica.

d) Amb el poema simfònic.

16. Edvard Grieg i Jean Sibelius són compositors representants de la música nacionalista de _____ i _____ , respectivament.

a) Noruega; Finlàndia.

b) Suècia; Noruega.

c) Dinamarca; Finlàndia.

d) Estònia; Lituània.

17. Una de les obres més representatives de l'impressionisme musical és:

a) Pierrot Lunaire, d'Arnold Schönberg.

b) Tristany i Isolda, de Richard Wagner.

c) La consagració de la primavera, d'Igor Stravinsky.

d) El mar, de Claude Debussy.

18. Amb quines tendències compositives es pot associar la figura d'Arnold Schönberg?

a) Amb el realisme i l'expressionisme.

b) Amb l'atonalisme i el dodecafonisme.

c) Amb el dodecafonisme i el futurisme.

d) Amb l'atonalisme i el minimalisme.

19. La consagració de la primavera, d'Igor Stravinsky, és:

a) un ballet.

b) una òpera.

c) una performance.

d) un poema simfònic.

20. A partir de la segona meitat del segle XX:

a) la tendència musical dominant és el neoclassicisme.

b) la tendència musical dominant és l'atonalisme integral.

c) no hi ha cap tendència que es pugui considerar dominant.

d) la tendència musical dominant consisteix en la imitació de l'estil d'Igor Stravinsky.

Criteris específics de correcció i qualificació

PAU 2004

Criteris específics de correcció i qualificació per ser exposats als taulers d'anuncis un cop finalitzades les proves Història de la música

Criteris específics de correcció comuns per a totes les sèries.

La prova d'Història de la Música serà de correcció objectiva. Constarà de dues parts:

1. La primera part de la prova consistirà en tres audicions d'un màxim de 3 minuts que es repetiran dues vegades. A partir d'aquestes audicions l'alumne haurà de contestar algunes qüestions.

2. La segona part de la prova la integraran 20 preguntes objectives sobre el contingut de la matèria. Per a cadascun dels enunciats s'oferiran 4 respostes, de les quals 3 seran distractors i només 1 serà la resposta correcta.

Cada resposta errònia descompta un 33% de la puntuació prevista per a cada pregunta (0,4 punts per qüestió encertada). Per contra, les preguntes no contestades no tindran cap descompte.

Matèries optatives[24]

Optatives tipificades

Les tria l'alumne/a a partir de les matèries d'altres modalitats que oferta el centre i d'altres matèries no incloses en les modalitats. Entre aquestes últimes hi ha les matèries optatives tipificades i les matèries optatives de centre.

Cada modalitat en té assignades unes de determinades. Les determina i regula el Departament d'Educació i els seus objectius i continguts són iguals per a tots els centres.

En l'àrea de música les optatives tipificades pel Departament d'Educació són:

Audicions musicals 2 materias

Expresió vocal 2 materias

Optatives de centre

Les matèries optatives de centre són proposades pel centre i poden ser de diferent nombre de materias. Cada centre farà la seva oferta, i entre aquestes hi ha d'haver un materia d'estada a l'empresa. L'alumne/a podrà cursar fins a 6 materias de matèries optatives de centre.

Convalidació de materias corresponents a matèries optatives

L'alumne que cursa el Batxillerat en qualsevol modalitat i simultàniament estudis de grau mitjà de Música en un conservatori pot sol·licitar la convalidació de 8 materias corresponents a matèries optatives del batxillerat (4 materias per curs).

[24]Text integre sobre les materies optatives a Batxillerat amb exemples de segon nivell de concreció i una unitat didàctica en [en línia] <http://www.xtec.es/estudis/batxillerat/optatives_bat.htm> [Consulta: 15 setembre 2004]

Treball de recerca[25]

L'alumnat ha de fer un Treball de Recerca, sobre un tema triat per ell i orientat per un/a professor/a, preferentment, durant el segon curs de Batxillerat.

Aquest treball té com objectiu demostrar el conjunt de coneixements adquirits per l'alumne, aplicar diferents procediments, demostrar determinades actituds, ... és a dir manifestar el grau de maduresa assolit per l'alumnat.

El treball de recerca és un treball d'investigació que ha de realitzar tot l'alumnat de batxillerat i és una matèria comú i obligatòria a tots els batxillerats. Aquest treball:

És una petita investigació.

Pot estar emmarcat dins d'una matèria o pot ser interdisciplinar.

Està dirigit per un professor/a - tutor/a.

Equival a 2 materias i representa el 10% de la qualificació final del batxillerat.

Es presenta per escrit i oralment.

S'avalua tenint en compte l'actuació durant la realització del treball, l'informe escrit i la presentació oral.

Cada centre fa una proposta de treball al seu alumnat, organitza les tutories i estableix una normativa sobre el calendari, els criteris d'avaluació i la presentació.

Per a desenvolupar el treball de recerca es convenient aplicar un mètode de treball sistemàtic.

Abans de començar el treball, cal decidir quina orientació vol donar-se a la recerca. La metodologia de cerca i processament de la informació seran diferents segons que es tracti d'una recerca de tipus científic, de tipus tecnològic, de tipus estadístic, de tipus artístic, de tipus literari, històric, sobre les característiques del disseny d'un objecte, instal·lació o construcció...

---

[25] Es pot consultar més informació sobre el treball de recerca a la web del edu365.com del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [en línia]
<http://www.edu365.com/batxillerat/comfer/recerca/index.htm>
<http://www.edu365.com/aulanet/comsoc/> [Consulta: 15 setembre 2004]

Normativa

- Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya (DOGC núm. 1578, 3.4.92).

- Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària (DOGC núm. 1593, 13.5.92).

- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 1593, 13.5.92).

- Decret 223/1992, de 25 de setembre, de modificació dels decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària i l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 1662, 28.8.92).

- Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels materias variables de l'educació secundària obligatòria.

- Decret 82/1996, de 5 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat (DOGC núm. 2181, 13.3.96).

- Resolució de la Direcció General d'Ordenació Educativa de 16 de juny de 1997 per al reconeixement d'ensenyaments cursats en determinades escoles de música (Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament núm. 671, de juliol de 1997).

- Ordre ministerial de 10 de desembre de 1992 per la qual es regulen les proves d'accés a la Universitat dels alumnes que han cursat els ensenyaments del Batxillerat previstes en la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu, durant el període d'implantació anticipada d'aquests ensenyaments. (BOE núm.10, de 12.1.93).

- Resolucions d'inici de cada curs acadèmic.

Instruccions d'inici del curs 2006-2007
http://www.gencat.net/educacio/centres/pdf/instruccions_0607/secundaria_publics.pdf

Llenguatge musical

Aspectes a treballar amb els alumnes de secundària

1. Elements constitutius de la composició musical:

- **Relacions més importants entre qualitats del so i elements de la composició musical:**

  Altura – timbre

  Durada – ritme

  Intensitat – dinàmica

  Timbre – instrumentació

Ritme

Melodia

Harmonia

Textura

Dinàmica

Timbre

2. Teoria i nomenclatura musical

- **La grafia musical**
- **Les indicacions agògiques**
- **L'estructura musical**
- **Les escales**
- **La tonalitat**
- **El tempo, l'articulació, el volum i l'expressió**

El llenguatge musical es pot treballar de diverses maneres: a nivell d'interpretació vocal, instrumental i per mitjà de l'audició.

En certa manera, hauria de ser el punt d'arribada final després de conceptualitzar tot allò que es treballa a l'aula de forma pràctica, i que, l'alumne ha reconegut i configurat en músiques concretes i diverses que ell mateix ha creat, imaginat, escoltat o interpretat, ja sigui cantant o amb l'instrument.

Les vies d'aproximació a cadascun dels elements del llenguatge musical han de ser molt diverses i variades. En la mesura que diversifiquem les activitats estem treballant i fent un tractament de la diversitat d'alumnes, nivells, interessos i capacitats. Així l'alumne ha de ser capaç d'utilitzar el llenguatge de la música com a vehicle de comunicació i d'expressió. Com més canals utilitzem podem aconseguir més aquest objectiu, bé a nivell d'interpretació, d'investigació per mitjà de la informàtica, la percepció auditiva, etc.

Respecte al llenguatge musical cal entendre i viure el fet i el fenomen sonor i musical en primer lloc. Paral.lelament o posteriorment seria convenient plasmar per escrit aquesta descoberta (parlar, abans que llegir i escriure).

L'arribada d'alumnes de procedències molt diverses a un mateix centre obliga a una resituació de coneixements i continguts. S'hauran de reprendre qüestions segurament molt bàsiques del fet musical, que ja s'hauran tractat anteriorment, però amb una perspectiva adeqüada a l'edat de l'alumnat. Se'ns presenta un grup d'alumnes amb formació i interessos diversos que, de vegades, es veurà obligat a "prescindir" d'una part del seu bagatge i espavilar-se amb altres

mitjans, haurà de mirar-se el fet musical sense comptar amb la perspectiva que dóna la partitura.

Es presenten propostes de treball on el professorat, amb les seves explicacions i el plantejament de petites activitats i reflexions, donaria una visió de les bases del llenguatge musical que pugui ser entenedora per a aquells que eventualment no el coneguin i que representi una perspectiva nova i diferent per als que sí que l'han treballat i que els exigeixi l'esforç de fer encaixar la "nova" manera d'entendre diversos aspectes del llenguatge musical, com ara la grafia, amb la manera que ells tenien conceptualitzada.

Aspectes per al debat

1. Els alumnes volen fer música de forma qüasi immediata. Raona la necessitat de tenir un coneixement del llenguatge musical per a la pràctica.

2. Quines pautes seguiries per a l'ensenyament d'una peça instrumental a una classe amb gran diversitat d'alumnes (hi ha alumnes recentment arribats al nostre país, hi ha alumnes que estudien música a un conservatori, hi ha un grup majoritari que ha fet música al curriculum de primària i que tenen diversitat d'interessos vers el fet musical).

La música, llenguatge del temps

- La música, com els rius, flueix, no té marxa enrere. Quines altres arts són així? Per a què es van inventar les movioles?

- La música és com la vida: neix, mentre viu li van passant coses i, després mor. Observa una peça musical com si fos una vida.

- La música és un llenguatge que transcorre en el temps. Ens aplica el seu temps a qui la escoltem. Per què hi ha vegades que una pel.lícula, una novel.la o una peça musical se'ns fa curta i, d'altres vegades se'ns fa llarga? Què és el temps objectiu i el temps subjectiu?

- La música ens fa viure els fonaments del temps: esperar, arribar, passar i recordar. Percebem allò esperat i l'inesperat. Ens va creant expectatives. Escolta una música qualsevol, para-la bruscament i intenta adivinar què és el que vindrà.

- Escolta una música que coneguis molt bé i ves-la taral.lejant. Abaixa el volum i segueix cantant. Després apuja el volum, coincideix la teva veu amb la música enregistrada?

Art de la memòria

- El temps no pot anar cap enrere, però la memòria si. La memòria fa que recordem allò que ha passat en el temps, podem reviure el passat. Escolta una música nova per a tu i intenta retenir tot allò que va passant.

- La música es fa ordenant sons, amb la finalitat de que la memòria del que escolta faci l'itinerari que han dibuixat els sons. Mentre escoltes una melodia que coneixes, dibuixa el recorregut que fan els sons.

- Escoltant música estem captant fugacitats. Menys mal que la nostra memòria reté els sons que passan momentàniament. Us imagineu què passaria si no tinguéssim la

memòria? Podríem seguir el recorregu dels sons si aquests fossin sempre nous per a nosaltres?

- En música els sons es repeteixen constantment: uns immediatament, d'altres a mig termini i altres amb molt d'espai entre ells. Analitza la música que vulguis des d'aquest angle.
- Les melodies, els ritmes i els acords també estan contínuament repetint-se. Gràcies a la nostra memòria podem esbrinar les vegades que es repeteixen els components de la música. Mentre escoltes una música busca totes les seves repeticions.
- No sempre les coses es repeteixen igual, de vegades les repeticions estan enriquides amb aspectes nous. Sabries trobar aquest tipus de variacions en una música que et presenti un company?
- No tot és repetició. En música també hi ha coses diferents i fins i tot que contrasten. Búsca-les en la mateixa música d'abans.
- La nostra memòria treballa per tal que poguem relacionar uns moments amb d'altres, el que ha passat abans i el que passarà després. Troba aquest sentit i forma a una música que t'agradi.

Sentir

- Què ve amb un carruatge i se'n va amb ell, no li serveix de res però no es pot moure sense ell?
- La casa, el telèfon i la bicicleta tenen un timbre. El policia té un xiulet. Els programes de ràdio i televisió tenen una sintonia. D'entre tots els sons que utilitzem com a missatges, quins recordes?
- La nostra oïda és com un centinella en guàrdia permanent que no descansa ni quan dorm. Vigila i ocupa l'aire, "quasi sempre" està pendent de qualsevol avís. Per què de vegades ens criden i no ho captem?
- Al nostre cervell hi ha una espècie de filtre psicològic que ens permet concentrar-nos en allò que volem escoltar. Quan viatgem en un tren o en un cotxe i ens quedem adormits, per què ens despertem a les parades?
- A l'oïda no podem filtrar els sons desagradables. Per què en un concert de música clàssica, si algú desembolica un caramel ens molesta tant?

- L'oïda pot relaxar-se i pujar nivells al silenci, i tensar-se i baixar-los davant el soroll. Per què ens xiula la oïda després d'assistir a un concert de rock?

Escoltar

- Si es posa atenció l'oïda passa a fer la seva funció més seductora: escoltar. Es pot escoltar sense posar atenció?
- Una cosa és sentir i una altra escoltar (es parla molt i s'escolta poc). Quàntes vegades recordes haver estat "com qui sent ploure"? Què vol dir m'entra per una oïda i em surt per l'altre?
- Escoltar és una activitat, no una passivitat. Requereix de nosaltres un esforç i participació per tal que ens provoqui una reacció emotiva. Creus que existeixen músiques "per a no escoltar"?
- L'audició no és només exterior, també és interior. Per què no es mou de la butaca el públic que assisteix atent a una sala de concerts?

Del so al símbol i la teoria[26]

La idea de que en l'educació musical el so hauria de precedir al símbol i aquest a la teoria no és nova. Els seus orígens es troben, entre altres, a les teories d l'aprenentatge proposades per Pestalozzi i represes per Lowell Mason (1838) al formular les orientacions pel curriculum de les escoles de Boston (cfr. Bluestine, E. "The Ways Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory". Nova York, 1995. GIA Publications):

- Ensenyar sons abans que signes.
- Provocar situacions d'aprenentatge en les que els alumnes observin i descobreixin
- escoltant i imitant, en lloc d'explicar conceptes.
- Treballar amb cadascun dels elements de la música de manera independent i
- progressiva fins que l'alumne pugui atendre a tots ells de forma simultània.
- Procurar el domini d'un contingut abans de progressar cap el següent.

[26] Extractes de l'article de l'Andrea Giráldez. Professora de Música de l'Escola de Magisteri de Segovia. Publicat a la revista *Eufonia n.11*. Barcelona, 1998.

- Proporcionar els principis i la teoria després de la pràctica.

Malgrat tot no s'observa canvis substancials en els plantejaments pedagògics. Una mirada al nostre voltant evidencia que el símbol (és a dir, la lectura i escriptura per la notació musical) i la teoria (entesa com la gramàtica de la música), segueixen sent el punt de partida i l'eix al voltant del qual giren no només les programacions sinó també les propostes de nombrosos materials didàctics i llibres de text.

La idea de treballar a l'aula sense una partitura sembla "paralitzar" a gran part del professorat. Es té la sensació que sense aquesta eina no hi ha res a fer a la classe. Però, com aprenem?

En principi podem afirmar que, encara que els processos mentals que es posen en joc són complexos, les "formes" d'aprenentatge són bastant simples i, per tant, només s'han de buscar els mecanismes i recursos adeqüats. Aprenem utilitzant algunes de les següents estratègies: observant, escoltant, experimentant, imitant, jugant, participant, interactuant, tocant, memoritzant, cometent errors, discutint, resolent problemes i investigant. Totes aquestes estratègies requereixen estímuls i un cert grau d'autoconfiança per tal que permetin la motivació, el gaudi i l'èxit.

El desenvolupament del llenguatge musical s'adquireix fent, és a dir, aplicant les estratègies esmentades en les diverses activitats que es fan a l'aula i en progressió en espiral que permeti incorporar els diferents continguts, per molt complexos que es presentin des del punt de vista teòric. No és necessari saber llegir música ni conéixer definicions per aplicar elements del llenguatge musical com el ritme, la melodia o la textura. Tots ells són, en definitiva, principis organitzatius, regles de selecció i organització amb els que compta la música i que poden estar presents en diverses activitats que permetran que l'alumnat els utilitzi, sense necessitat d'exposar la seva definició teòrica.(...) El moment per explicar els conceptes arribarà més tard i, en base a les experiències realitzades.

Expressió vocal i corporal

Expressió vocal

En fer l'anàlisi previ de la cançó cal senyalar totes les dificultats específiques que podem preveure.

Explicar el caràcter de la cançó popular de tradició oral diferenciant-la de la cançó culta.

Abans d'aprendre la cançó: Exercicis prèvis de tècnica vocal

Respiració

Bufar (buidar els pulmons)

Aspirar (vigilar que sigui diafragmàticament)

Retenció de l'aire (bloqueig del diafragma)

Espirar.

Ressonància

Consonants: m, n, ny, ng

vocals: la més fàcil la u, també oh, ah

Articulació

Exagerar abans de cantar

Exercitar tots els òrgans que intervenen en el cant (llengua, llavis, llengua i llavis, llavis, llengua, mandíbula i vel del paladar,...)

Aprendre la cançó

Respecte per les notes impreses

Respecte pel ritme imprès.

Respecte de les diferents veus: al unison o a 2 o 3 veus

Aprendre la cançó amb text, el gest del professor marca la respiració.

1. El professor canta la cançó sencera.

2. el professor canta 4 vegades una frase.

3. Els alumnes canten per imitació.

Vigilar la pulsació inicial.

Importància del silenci, només s'ha de sentir el cant, la resta ha de ser gest.

Dificultats a resoldre

- Vigilar els temps de silenci (contar)

- Les notes llargues (contar)

- Línies ascendents i descendents (parada i inici a l'última nota)

- Parada als sentir equivocacions.

- Passatges ràpids s'han de treballar més a poc a poc.

- Vàries notes sobre una síl.laba cantar la-la-la (portaments de la veu)

- Semblança de melodies (assajar alternativament)

- Síncopes.

- Frases llargues.

- Períodes i frases harmòniques.

Interpretació

Tenir cura de la dinàmica, el fraseig, el caràcter.

Si els alumnes saben llegir música, després d'aprende-la poden treballar el ritme (lectura sil.làbica) i la melodia (fononímia)

Aplicació pedagògica

Qualsevol cançó que els alumnes coneguin i sàpiguen cantar pot ser un bon recurs de treball per a molts aspectes musicals.

Ritme: buscar-ho.

Melodia: Comprovar que està lligada al ritme modificant un dels dos paràmetres.

Harmonia: Buscar i senyalar els acords principals de tònica, dominant i subdominant.

Tonalitat: Cantar la cançó en tons diferents.

Modulació: Buscar si hi ha canvis de modulació.

Intervals: Analitzar els de la cançó.

Matis: Introduir ff, ...pp, reguladors.

Timbre: Comparar el de dos nois d'igual tessitura.

Octaves: Una noia canta (agut) i un noi (greu).

Forma: Binària, ternària, Frases, períodes, subperíodes, motius rítmics i melòdics,...

Problemàtica del canvi fisiològic de la veu als adolescents de l'ESO durant l'activitat del cant coral dintre del grup-classe. Tractaments[27]

Síntesi

1. Contingut

Idees, suggerències i maneres d'enfocar i de preparar l'alumnat de secundària, sense discriminació per la seva tímbrica de veu, perquè a l'hora de cantar col.lectívament tot el grup-classe pugui fer-ho sense cap complex, és a dir, sense donar importància a un problema típic de l'adolescència: el canvi de veu.

2. Metodologia a emprar

És pot fonamentar en tres punts:

1. Exteriorització de la interioritat de l'alumnat, mitjançant expressions vocals i corporals.

2. Educació de la veu i de l'oïda, per a una presa de consciència de l'associació subjecte-veu segons la potencialitat de l'alumne/a.

3. Expressió artística i la seva projecció en concerts, festivals i trobades de nivells semblants a l'ESO, tant nacionals com internacionals.

3.Fonamentació

Aquesta proposta està basada en els nou anys d'experiència artístico-docent de l'autor d'aquesta comunicació, Enric-Xavier Naval Llorca, en l'Institut de Batxillerat Font de Sant Lluís de València, on va estar becat durant tres anys per la Conselleria d'Educació i Ciència, i a l'Institut de Batxillerat Maria Enríquez de Gandia - València, on va treballar contractat per l'A.P.A. durant sis anys.

La plataforma de treball era un Cor de Centre on formaven part alumnes de tots els cursos i professors, i al qual cada any entraven a participar alumnes que, prèvia iniciació a part, començaven el batxillerat, és a dir, que tenien entre 14 i 15 anys.

---

[27]Text integre de la comunicació *Problemàtica del canvi fisiològic de la veu als adolescens de l'ESO durant l'activitat del cant coral dintre del grup-classe. Tractaments* en Actes de les Jornades de música. 9-10 setembre 1996 de Enric-Xavier Naval i Llorca Professor de Música I.E.S. Els Alfacs Sant Carles de la Ràpita. [en línia] <http://ice.d5.ub.es/musica/actes96.pdf> [Consulta 15 setembre 2004]

El fet puntual d'aquesta experiència, és a dir, el de l'alumnat amb canvi de veu que s'inicia en el cant coral, és susceptible d'aplicar-se al grup-classe de l'ESO amb les mateixes garanties d'èxit que els obtinguts amb les corals "Josep Pradas" i "Càrceres" (noms que rebien els grups de l'I.B. Font de Sant Lluís i de l'I.B. Maria Enríquez, respectivament):

- El "Cor Josep Pradas" participà en dos festivals organitzats pel Palau de la Música de València, i en dos festivals internacionals d'Instituts de Secundària realitzats en Oporto (Portugal), a més de concerts i aplecs locals i comarcals.

- La "Coral Càrceres", a més dels concerts i festivals locals i comarcals, interpretà en l'"Any Mozart" una "Missa Brevis" d'aquest autor, juntament amb altres dues corals, orquestra i solistes, sota la direcció d'Enric X. Naval Llorca.

Cal afegir que els nivells dels cors, que participaven en els festivals amb el "Cor Kosep Pradas" o amb la "Coral Càrceres", eren de nivells semblants, és a dir, alumnes de Secundària o amateurs. L'objectiu era fruir de la veu col.lectiva, del Cant Coral.

Desevolupament de la comunicació

0. La veu humana. Introducció

El coneixement sobre la fisiologia de la veu humana és més aviat recent. Fa uns vint anys encara constituïa un misteri. Malgrat els segles de fascinació de la societat davant les demostracions excepcionals de cantaires, actrius i actors, es coneixia molt poc i malament la seva fisiologia, i com s'havien de cuidar.

Per aquesta època va aparèixer un interès mèdic relacionat amb la veu, i ho féu per l'interès en els problemes de la veu de cantaires, actrius i actors i els avenços científics i tècnics.

Ara, uns vint anys després, coneguem millor la fisiologia de la veu humana, ja podem rebre una atenció mèdica i terapèutica. A més a més, sabem que molts dels problemes que els ortofoniatres han de resoldre, exigeixen, com a complement terapèutic, una reeducació del mecanisme fonètic.

I. La veu i el cos

"L'emissió de la veu es deu a l'acció coordinada de molts músculs, òrgans i d'altres estructures de l'abdomen, tòrax, coll i de la cara. És a dir, quasi tot el cos influeix i participa en la veu, directament o indirecta". [28]

La veu, a més de ser un mitjà d'expressió, evidencia la interrelació dels dos elements, el físic i el psicològic de què és compost l'ésser humà.

---

[28] Sataloff, Robert T. "La voz humana", revista Investigación y Ciència (febrer - 93).1971

Una prova eloqüent la tenim en els infants de poques mesades i fins els tres o quatre anys, els quals per demanar, expressar, sentir o fruir amb la veu fan ús de gestos facials i moviments corporals. Posem aquest exemple per no haver estat els infants encara influenciats per l'entorn, com és la imitació de sorolls de cotxes, motocicletes, TV, etc. És a dir, es comporten d'una forma exactament natural:

"Criden de fam, de set, d'angúnia. Les expressions vocals i corporals de les seves emocions són encara inconscients i sense objectiu, centrades en ells mateixos. Durant aquest període, respiració i ús de la veu van acordats.

Una respiració calma, relativament lenta, correspon a un cop de veu dolç i a sons prolongats que expressen la joia i el benestar. Al mateix temps, l'infant perneja i belluga les manetes, àvides de palp i d'abast -gest corporal-.

Inspiracions breus i ràpides, un atac dur, un cop de glotis, brusques contraccions físiques denoten, en canvi, el desplaer, la rabiola, el dolor". [29]

La veu, és clar, no la podem separar de les sensacions que rep el cos, com tampoc de les que vol expressar el propi cos, ja que seria un procés antinatura.

Tanmateix, quan nosaltres parlem o cantem tampoc hem d'ignorar, hem de prescindir del nostre cos, ja que tots dos elements físics, junts amb el psicològic conformen la unitat de l'ésser humà, tal i com hem dit abans.

És per això que dins dels treball de l'educació de la veu i de l'oïda pel que fa a l'expressió vocal, hem de fer ús de l'expressió corporal.

D'aquesta forma la veu amb el suport corporal i gestual, i de manera conscientment adient, s'expressarà més natural i fàcil; i el que és més important: els complexos i les quimeres minvaran o desapareixeran, sobretot als adolescents en procés de canvi fisiològic de la veu. Inclourem també dintre d'aquests adolescents als hipoacúsics, ja que l'aspecte sensorial tàctil de tot el cos el desenvolupen més, a mesura que manca l'aspecte sensorial auditiu.

II. L'expressió vocal i l'expressió corporal

II.0. Introducció

En tot el exposat abans es fonamenta el primer punt de la metodologia a emprar que encapçala aquesta comunicació, és a dir, l'exteriorització de la interioritat de l'alumnat, mitjançant expressions vocals i corporals.

[29] Lips, Helmut: Iniciació a la Tècnica Vocal, Ed. Orfeó Lleidatà, Montserrat, Barcelona, 1977

A mesura que l'adolescent desenvolupi el canvi de veu relacionant-ho amb els gestos corporals quotidians i exclamacions quotidianes, tenint cura del control de la respiració, menys problemàtic serà aquest canvi.

L'adolescent anirà coneixent la seva veu nova d'una forma integrada a les vivències fisiològiques i psicològiques.

L'educació de la veu i de l'oïda s'ha de fer al mateix temps que les expressions vocals i corporals.

Hem de tenir en compte que és molt important crear un bon ambient, un clima serè per tal de fer el treball vocal o el cant coral.

S'ha de provocar incessantment l'entusiasme al nois i noies, d'aquesta manera l'estat d'ànim, el bon humor farà que estiguin en forma per gaudir del que sentin al cantar.

En un principi del treball coral a l'aula, potser que no hi hagi una qualitat de so, però si aconsseguim que nois i noies perdin la vergonya i les quimeres i que tinguin rialles, tindrem ja el terreny preparat.

El riure de tot cor és el millor dels exercicis per a estimular i per a fer treballar de forma natural el diafragma. Aquest treball diafragmàtic junt al de la respiració ha de ser constant, és a dir, recolzar l'emissió de la veu en el diafragma i saber quan hem de respirar, sometent-nos conscientment a la frase musical, és una garantia d'un bon principi per gaudir del cant. Però, no és fàcil. S'ha de seguir un procés que, de vegades, serà semblant, per ser natural, al dels infants. Ens referim a l'apartat de l'articulació, del qual em parlarem després.

II.1. La relaxació corporal

Abans de la sessió de tècnica vocal (no fa falta dir que s'ha de fer sempre abans de començar a cantar) cal fer primer relaxació corporal de tot el cos, sense oblidar-se de controlar la respiració.

Uns possibles exercicis podrien ser:

- Començarem per escalfar l'esquena i el pit amb palmades i fregaments, tots posats en fila i fent-ho els uns als altres.

- Farem fregaments també en el coll, en la cara, en el nas i el cuir cabellut. Quan sigui al nas farem un so de ressonància nasal amb boca tancada i oberta.

- "Espolsarem" braços, mans, cames i peus.

- Amb moviments circulars lents (avant, enrere i combinats, cap a la dreta i l'esquerre) accionarem els muscles i el coll. Hem de tenir cura que la columna vertebral estigui el més estirada i recta possible mentrestant fem aquests exercicis, i, a més a més, els braços molt caiguts i els peus ben plantats.

- "Desenrrotllarem la persiana", on la persiana és el cos que està tot caigut fins la cintura, i que de mica en mica anem aixecant-nos, ficant cada vèrtebra, com les làmines de la persiana, una damunt l'altra però estirant-se amunt. Quan apleguem al coll i aixequem el cap, els braços continuen el moviment amunt amb els colzes, els canells, els palmells i els dits. A continuació baixarem els braços, alhora, per la darrera del cos (com si nedàrem d'esquena). Amb aquest últim moviment el pit obtindrà la màxima apertura per a la respiració i restarà a punt per treballar la tècnica vocal, amb tot el cos relaxat.

II.2. El diafragma

Abans dèiem que riure de tot cor és el millor dels exercicis per a estimular i per a treballar de manera natural el diafragma.

Hem de cercar contínuament i amb imaginació nous exercicis per tal de provocar i desenvolupar el treball del diafragma, de manera que notem conscientment la seva funció.

Anem a proposar uns quants exercicis, els quals van a consistir en crides i exclamacions dels mots d'una síl.laba, primer sense veu i després amb veu. Sempre amb un cop de diafragma, que acompanyarem amb el gest corporal adient, com per exemple les mans que espentin imaginàriament el diafragma, o pegant salts, o aixecant braços, etc.

- sense veu: K, T, S, P, X, R.

- amb veu: HA, KA, TA, PA, BE, HEI, OI, PEP, PRIM, etc.

També ho farem amb mots de dues síl.labes on l'accent és en la 1a. síl.laba i després en la 2a. síl.laba:

- accent en la 1a síl.laba: CANTA, BALLA, NEDA, IMMA, ANNA, TONI, etc.

- accent en la 2a síl.laba: CAFÈ, CARAM, CARGOL, ENRIC, RAFEL, VICENT, etc.

Notarem com la síl.laba que està accentuada, a més de sonar més forta també ho fa en un to més alt. Aquesta mena d'exercicis parlats és vital per tal que els adolescents guanyin confiança en "soltar la veu" mentrestant vocalitzen. No és difícil, ja que en la vida quotidiana ho fan. És important entusiasmar les noies i els nois perquè facin aquests exercicis amb la més naturalitat possible i aprofitar per preparar-los per tal què sense que se n'adonin comencin a fer petits exercicis de cant.

Utilitzant les mateixes paraules o d'altres d'abans farem intervals consonants d'acords perfectes majors, és a dir, 3a M, 5a J i 8a:

Cal escoltar bé el grup classe per si s'ha de baixar o pujar el to d'aquests intervals. No ho farem encara per cromatismes.

Potser, de vegades, pugui interessar fer un recitat. S'exagerarà l'entonació de les frases, fins i tot modificant l'altura del recitat per tal que noies i nois s'adonin de la tímbrica de la seva

veu i puguin descobrir les possibilitats que ofereix la veu nova. Al mateix temps és una forma fàcil de controlar la respiració.

Aquest exercitament els serà de molt de valor i eficàcia en afrontar després les dificultats del cant.

II.3. La respiració

Són precisament els moviments dels músculs abdominals i del diafragma utilitzats en tots els exercicis anteriors els que constitueixen al mateix temps els moviments propis de la primera fase d'una respiració profunda, l'anomenada diafragmàtico-costo-abdominal.

Hi ha bastants obres publicades prou serioses sobre la respiració, sobre tot en llibres de cant, per tant, remitim a la consulta d'elles. Tractaran de forma més específica aquest tema millor que no en aquesta limitada comunicació.

No obstant això, direm que s'han de fer exercicis de respiració, pocs, però sovint, per tal d'aprendre a fer ús de l'aire que inspirem amb estalvi i de manera intel.ligent. Hem de cantar a la frase, és a dir, hem de respirar a la frase.

II.4. Nois i noies amb problemes

Sovint trobem nois i noies que cantar els resulta costós. Són els que normalment hom anomena "borinots" o "moscardons".

Tots aquests tipus d'exercicis que hem descrit fins ara són fonamentals per tal de treballar eficientment les seves veus.

Una ajuda la tindrem també si utilitzem el sistema quiromímic de solmització del sistema Kodaly. ja que ells no sols senten sinó que veuen les diferents altures dels sons.

Per fer-los cantar, potser, clagui transportar la melodia una 4a o 5a més greu, i d'ésser possible, acompanyant-los d'un instrument polifònic tocant la melodia a l'unison o una octava greu de com ells/elles la canten.

De totes formes, i mentrestant, cal cercar la causa d'aquesta inhabilitat tècnica de les seves veus.

Farem ara referència al hipoacúsics, ja que també ells poden cantar. Més amunt dèiem que els hipoacúsics tenen l'aspecte sensorial tàctil més desenvolupat del normal com a conseqüència de la manca de l'aspecte sensorial auditiu. Gràcies a aquest fet ells senten els altres i ells mateix prou bé com per poder cantar en una coral.

No els hem de discriminar, ja que amb unes sessions de relaxació corporal i tècnica vocal vocal eficients, ells poden també gaudir de la veu.

No obstant això, "tota persona que presente una disminució (lateral o) bilateral, congènita o adquirida, de la seva agudesa auditiva, ha d'iniciar-se en "lectura de llavis" el més aviat possible".[30]Els logopedes i ortofoniatres són els que desenvolupen aquesta tasca.

Un director de coral, un professor d'E.S.O. ha de tenir nocions bàsiques al respecte per tal d'ajudar a integrar-se el/la hipoacúsic/a dintre del grup-classe o de la coral.

III. La tècnica vocal

III.0. Introducció

El cant és una exageració de l'entonació de la parla. Tothom, fins i tot durant el canvi de veu, pot cantar sempre i quan es respecti les característiques temporals i personals de la seva veu.

Quan parlem emetem una sèrie de sons diferents entre ells quant a intensitat i altura, per mínima que sigui la diferència. Aquestes petites diferències són les que cal que hom se n'adoni.

A mesura que fem els exercicis, amb els quals el que fem és treballar aquestes diferències i contrastos, hem d'anar amb cura per tal que les noies i els nois no perdin "el fil", el nexe d'un exercici al següent, ja que van tots seqüenciats amb una lògica coherent.

En aquest fet consisteix el 2n punt de la metodologia, és a dir, educació de la veu i de l'oïda per una presa de consciència de l'associació subjecte-veu segons la potencialitat de l'alumne/a.

A partir d'aquí és on es treballaria la part més específica de la tècnica vocal, és adir, l'articulació, la ressonància i la impostació.

III.1. L'articulació

Abans feia referència a la semblança en l'aprenentatge de l'articulació que ha d'haver entre els adolescents en procés de canvi de veu i els infants.

Segons Helmut Lips, s'ha demostrat que, independentment dels continents i de les llengües, els infants comencen a articular les mateixes sèries de sons. Primer utilitzen els llavis per a P, B, M, després, la punta de la llengua per a T, D, N, L; i finalment, el revers de la llengua per les dorsals K, G, R.

---

[30] Arcella, A. Irene: Manual pràctico de lectura labial, Ed. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina,

De forma analítica considerarem de treballar en l'ordre que fan els infants, les articulacions dels llavis, de la llengua i del maxil.lar inferior.

A d'aquests exercicis s'han de dedicar un temps prou important. És aquí on l'adolescent s'adonarà directament del que ha de fer en el moment de cantar, ja que en aquests exercicis les noies i els nois ja canten.

Si aquest treball surt bé tindrem els objectius mínims assolits per començar a cantar cànons, melodies acompanyades, cançons senzilles a dos o tres veus tipus villancets a capella, etc, amb una garantia d'èxit.

a) Exercicis per a treballar els llavis.

- Fem vibrar els llavis, sense emetre cap so.

- Cridem un gat ("mis, mis, mis"), o un gos (petonets, els llavis en punta cap endavant).

- Xiulem amb els llavis en punta fent sons aguts i greus.

- Diguem BAVABAVA, ..., BOVABOVA, ..., VÈBUVÈBU, ..., tot començant lent i augmentant velocitat, fent el fonema [v] làbio-dental (dents superiors sobre llavi inferior).

b) Exercicis per a treballar la llengua.

- Un gat o un gos beuen aigua a llepades, nosaltres els imitem. La punta de la llengua ve a tocar el llavi superior al defora de la boca.

- "Toquem la guitarra". El mateix que l'anterior, però produint una melodia senzilla, amb els gestos dels braços i de les mans imitant el "rascat" de la guitarra.

- Un esbart d'ocells que s'envola, "brrrt", farem el gest amb els braços.

- Fem la metralladora amb el gest a les mans, RRRA-TA-TA-TA-TA-TA-TA-TA-TA.

- Passem la llengua pels llavis i les dents de pressa.

- Amb el cap mirant el terra, menejant-lo de part a part com si fos una campana, treurem la llengua a manera de batall, fent sonar una "è è è è è è".

c) Exercicis per a treballar el maxil.lar inferior.

- Podem imitar el tocar el trombó fent abaixar i pujar el maximil.lar inferior i menejant els braços com si tinguérem un a les mans.

- Controlant l'articulació de la mandíbula, dels dos costats, amb els dits, pronunciarem les síl.labes VA, VE, VI,

- Posarem i treurem tres dits entre les dents, com si fos un tros de pastís gran, dient "AHM, AHM" cada cop que els treiem.

És clar que hi ha un munt de possibles variants fent combinacions entre els exercicis dels llavis, de la llengua i del maxil.lar. Hom pot variar segons les situacions en què es trobi o les idees que suggereixen espontàniament les pròpies noies o nois.

III.2. La ressonància

És aquest un apartat on cal posar el màxim interès. Els nois i noies en arribar a l'adolescència han passat per tota una etapa llarga, des de la infantesa, en la qual la veu ha rebut tot tipus d'influències, de nombrosos models dolents. Des de la imitació dels sorolls de vehicles, de metralladores, del les pistoles fins el cantar en festes d'aniversaris, en colles, en les festes del poble de manera dolenta per a la veu.

Tot això no ha fet sinó atemptar contra la utilització natural de la veu. Per tant hi ha moltes noies i nois que en arribar a l'adolescència ja vénen amb la veu plana i cridanera.

En conseqüència cal fer exercicis, com tots els precedents, on associarem d'altres que afavoreixin la ressonància nasal.

Utilitzarem les consonants sonores nasals "m, n, ng, ny", CANTA, LLENÇA, GAMMA, MAMÀ, NANA, NINO, MINNA, etc.

Cal començar per exercicis curts i senzills per anar fent-los més extensos, pujant o baixant per semitons.

Primer es faran descendentment per tal de mantenir la veu alta o de cop, després ascendents i finalment altre cop descendents.

Primer en cada so, un cop de veu o síl.laba, i després lligats. Alguns exemples poden ser:

- Ara imitem un eixam d'abelles, creant jocs amb imaginació.

- Toquem el bombo fent gestos, "BOM-BOM-BOM"

- Amb els llavis closos suaument fem com si mastegàrem un xiclet (mastegàrem la llengua), alhora que fem sonar la "mmmm" per tot el cap.

- Vocalitzarem qualssevol exercicis, pujant per semitons, de cara a la paret i a una distància de dos centímetres del nas. Després els mateixos exercicis sense la paret, procurant que soni el més semblant possible.

- Podem inventar mots com "NOMMMI", "HAMMNANG", etc, tot fent reguladors d'intensitat (pujarem per semitons).

III.3. La impostació

La col.locació de la veu o impostació és un apartat on tothom pot trobar informació en els llibres que hi han editats per tot arreu. Per aquest fet ens abstindrem de parlar d'ell o de proposar exercicis.

No obstant això, cal dir que més que un llibre, fa falta un control molt estricte del noi o de la noia per part d'un/a professor/a.

IV. I ara quan actuem en concert?

El tercer punt de la Metodologia fa referència a l'expressió artística i la seva projecció en concerts, festivals i trobades de nivells semblant a l'ESO, tant nacionals com internacionals.

Es tracta de veure la possibilitat de contemplar per part del Departament d'Ensenyament la viabilitat d'un Materia de Cant Coral Col.lectiu Interdisciplinar, en què hi participi conjuntament els/les alumnes dels diferents nivells d'ESO i de Post-Obligatori, buscant fórmules de coordinació horària per poder fer un Cor de Centre.

D'aquesta forma el procés inicial dintre del grup-classe, es perllongaria i completaria de manera seriosa, i l'alumnat gaudiria del treball fet pel caràcter pràctic, funcional, significatiu i motivador del Cant Coral. Dit d'altra forma els nois i les noies faran una APLICACIÓ PRÀCTICA d'alló que s'expliqui de la Música, i ho faran amb l'instrument que tenen més personal i a prop: LA VEU.

BIBLIOGRAFIA

Arcella, A. Irene: Manual pràctico de lectura labial, Ed. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 1971.

Corneloup, Marcel: Guide practique du chant choral, Ed. Francis Van De Velde, Paris, 1979

Escudero, Ma. Pilar: Educación de la voz, Real Musical Editores, Madrid, 1987.

Lenneberg, Eric H.: Fundamentos biològicos del lenguaje, Alianza Editorial.

Lips, Helmut: Iniciació a la Tècnica Vocal, Ed. Orfeó Lleidatà, Montserrat, Barcelona, 1977

Lluna, Carmen Martínez: Tratado de Técnica Vocal, Ed. Piles, València, 1983.

Pascual, Pilar: La dislalia, Ed. CEPE, S.A., Madrid, 1985.

Sataloff, Robert T. "La voz humana", revista Investigación y Ciència (febrer - 93).

Anotacions sobre expressió vocal

És un material obert, ja que el nivell o les possibilitats de treball estaran en funció del grup-classe. Per aquest motiu, les obres escollides són de diferents estils i dificultats, per a què el professor pugui escollir aquell repertori que més li interessi.

Tantmateix, el repertori varia perquè l'edat dels cantaires també pot variar. La major part del repertori és per a veus blanques però en alguns casos n'hi ha a 3 veus per aquells alumnes que hagin fet la muda o canvi de veu.

Es pot estructurar en diferents unitats. Com veureu, la teoria és molt sintètica i estructurada ja que el que importa és cantar i posar en pràctica tot el que s'aprén. A més a més, en algunes unitats es recomanen vídeos i audicions perquè consolidin els continguts adquirits.

Quins elements es poden treballar en el cant coral ?

a. La pràctica total i continuada de l'alumne amb la seva veu. A partir dels exercicis vocals, i l'execució del diferent repertori , així com la revisió individual de l'evolució de la pròpia veu, l'alumne adquirirà no només coneixements musicals, sinò de tot tipus: històric....

b. Coneixement del propi repertori musical així com del d'arreu del món. És un materia on s'apleguen cançons d'arreu del món. Esdevé, doncs, un materia interdisciplinar on l'alumne pot aprendre altres valors cultural i afavorir la tolerància entre les diferents cultures.

c. Coneixement d'un repertori vocal tècnic específic. L'ús dels diferents termes vindrà donat per el propi repertori, ja sigui d'exercicis vocals com de les cançons escollides.

Us proposem un guió de tots aquells possibles continguts que es poden treballar amb la pràctica de cant coral. Com hem esmentat abans podeu treballar aquests punts o d' altres. O fins i tot fer-ho simultaniàment.

ÍNDEX DELS DIFERENTS CONTINGUTS

1. LA VEU

- L'instrument de la veu
- Anatomia de l'instrument: aparell respiratori
  aparell fonador
  aparell ressonador
- Exercicis per classificar el registre de la pròpia veu

2. CANTICORUM:

- Jocs de tècnica vocal sobre l'aparell respiratori: bufar, aspirar, retenció de l'aire i espirar. (respiració costo-diaframàtica).

- Jocs de tècnica vocal sobre l'aparell fonador i treball de ressonàncies.
- La veu parlada , la veu cantada i la impostació
- La veu en els diferents estils musicals
- Higiene de la veu

3. CLASSIFICACIÓ DE LES VEUS HUMANES

- Quadre general de la classificació de les veus
- Audicions per la diferenciació de totes elles
- Vídeo de diferents fragments operístics per a la classificació de les veus
- Treball sobre les tessitures de les diferents veus.

4. CANTICORUM:

- Jocs de tècnica vocal d'articulació.
- Exercicis per la pràctica de vocals. Treball d'homogeneitat d'emissió en totes les vocals, principalment la A i la O.
- La dicció vocal
- La interpretació. El treball del color de la veu

5. ELS PROBLEMES DE LA VEU

- El canvi de veu o la muda
- Disfuncions de la veu:(quines són i solucions)

  -disfonia
  -afonia
  -pòlips
  -nòduls

  Debat: tothom pot cantar?

6. CANTICORUM: DAVANT EL PÚBLIC

- Col.locació per cantar individualment
- Col.locació del grup en l'assaig i en un concert
- La funció del director i el cantaire
- En directe. Valoració del concert

- Autoavaluació dels exercicis individuals i en grup. Valoració de tots els enregistraments
- Avaluació final

7. REPERTORI:

- Diferents propostes de repertori.
- Cal un treball previ a totes les cançons que ja estarà elaborat dins el material per a l'alumne i el professor: conèixer la procedència, història, anècdotes o altres referents, localització geogràfica, estil , forma... de les cançons treballades.
- Tantmateix, els exercicis vocals han d'estar prèviament escollits en funció del repertori a treballar. Tot aquest material també quedarà predeterminat.

8. IMPROVISACIÓ:

- En el treball del repertori és permés realitzar diferents tipus d'acompanyament fets pels propis alumnes: bé tocant instruments rítmics o melòdics, bé fent ostinatos...
- La improvisació també pot ser vocal. En les diferents unitats didàctiques es proposaran diferents exercicis perquè els alumnes treballin sols o en grup amb les seves veus lliurement

Recomanació: Bona part del repertori té acompanyament pianístic. És convenient l'ajuda d'un instrument polifònic per treballar l'afinació i donar suport a les veus que comencen a cantar en un cor.

Quan es comencen activitats noves a vegades é molt útil escriure el temps que es destinarà a cada activitat. És un element que ajuda a controlar el material i el treball que cal donar als alumnes. Moltes vegades us adonareu que si teniu molt treballada la sessió podreu més fàcilment canviar-la. A vegades activitats que teniu molt preparades no funcionen i cal canviar o modificar. O bé funcionen molt bé però són molt lents o molt ràpids.

Preparar en classes inicials un petit minutatge és un recurs més per a vosaltres. Però no és un fi.

A continuació us presentem una proposta.

Material del professorat

1ª sessió

a) 5' Presentació del materia

b) 40' Tècnica vocal: Prova de veu individual a partir de la síl.laba pe

Fitxa: Classificació de la pròpia veu a partir del dibuix d'un teclat virtual

c) 10' Explicació dels conceptes de tessitura, extensió i registre

d) 5' Classificació dels alumnes en dos grups: 1ª i 2ª veu i si cal una 3ra.

2ª sessió

a) 10' Col.locació dels alumnes a partir de les veus

Preparació de l'aula per al treball coral

b) 20' Tècnica vocal: Respiració diafragmàtica, Treball de ressonància i Exercicis d'intèrvals de 4ª

c) 30' Marieta del jardí de J. Brahms * (l 'exemple el podeu perfectament canviar perquè melodies per a cantar a unisó poden ser del tot més variades i de tots els estils. Us recomano que siguin el més properes a ells perquè s'engresquin. Ja tindran temps d' estimar melodies clàssiques.

c.1 8' Presentació: època, autor i audició de l'obra original.

c.2 22' Aprenentatge centrat en: Treball de la frase musical cantada, de finals de frase (concepte de fiato), Respiracions i Afinació de melodies per graus conjunts.

d) Deures: Fitxa d'autocontrol de la respiració diafragmàtica. Fitxa d'anàlisi de la cançó: melodia, forma, ritme...

3ª sessió

a) 10' Correcció de deures

b) 35' Lectura i subratllat de textos sobre "L'aparell respiratori, fonador i ressonador"

Fitxes de col.locació de les parts de cada sistema i correcció

c) 15' Repàs de "Marieta...":

Concepte d'unisó i melodia acompanyada

Treball de matissos p

Treball del color de veu s

4ª sessió

a) 15' Tècnica vocal: Respiració i ressonància s.

b) 15' Gravació de "Marieta..."

Audició de la gravació i autocrítica (Fitxa d'avaluació inicial) s

c) 30' "Matinet me'n llevo jo", tradicional catalana

c.1 6' Presentació: època, autor i audició de l'obra p

c.2 24' Aprenentatge:

Concepte de canvis de compàs i mateixa pulsació p

Adaptació lletra/música -cançons sil.làbiques i melismàtiques-

Treball del tempo p

Sentit dels silencis p

Dinàmica p

d) Deures: Anàlisi de la cançó p

Material per a l'alumne

Presentació

La veu ha estat el primer instrument de l'ésser humà per excel.lència ja des de les cultures primitives. Gairebé durant tota la història de la música, arreu del món, ha estat el vehicle primer i el més natural de l'expressió musical. És universal.

La intenció d'aquest materia és, primer que res, que t'ho passis bé cantant. Ja sabem que de vegades no t'agrada cantar, sobretot les cançons que trobes massa infantils per la teva edat, massa difícils, massa llunyanes dels teus gustos musicals... nosaltres hem provat d'incloure les que et puguin ser més properes en aquests aspectes. No oblidis, però, que no es pot estimar el que no es coneix, i de vegades hauràs de tenir paciència amb cançons que, a primera vista, no et semblaran adequades, potser, després de conèixer-les bé seran les que més t'agradin.

Al llarg del materia esperem no només que aprenguis com funciona la teva veu i com treballar-la i que puguis descobrir les seves possiblitats, sinó també que coneguis cançons de tot el món , ja que són patrimoni cultural de tots i de tothom i això t'ajudarà a comprendre millor la gran quantitat de cultures diferents de la nostra que hi ha en el món.

UNITAT DIDÀCTICA 1

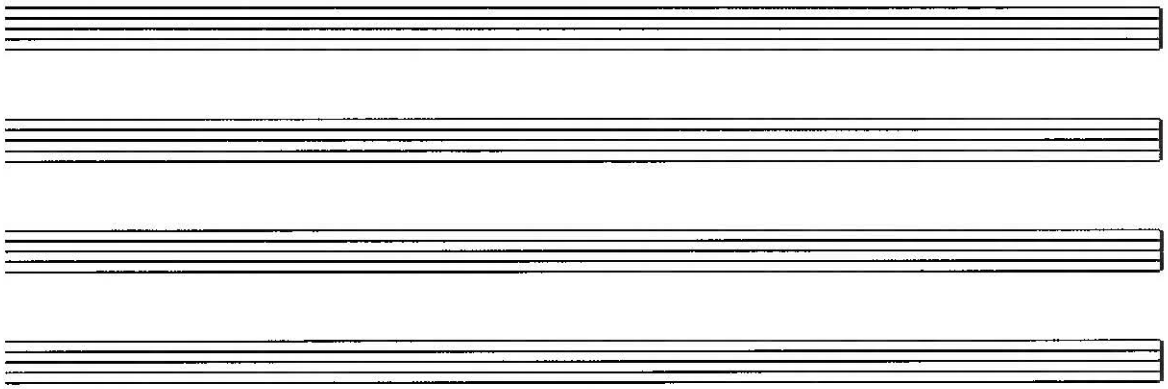
Activitat 1: Què puc cantar?

La nostra veu és també un instrument musical. Com a tal, haurem de distingir en ella tres parts fonamentals:

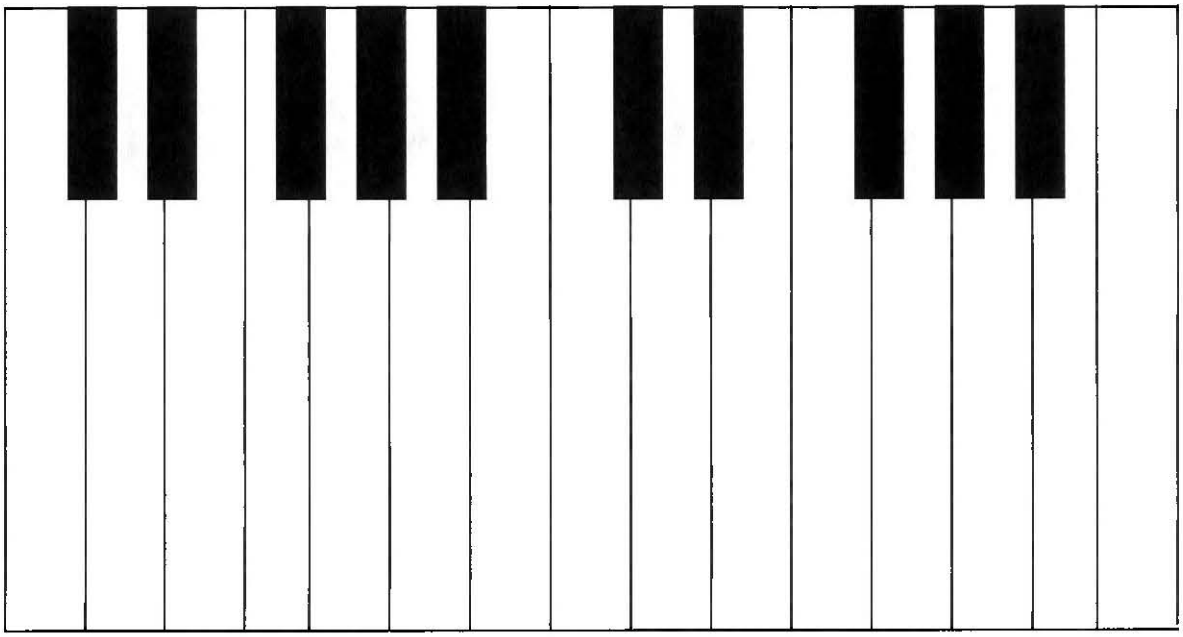
1. Cos vibrant: les cordes vocals que es troben a l'aparell fonador
2. Element que provoca la vibració de les cordes: l'aire que surt dels nostres pulmons
3. Caixa de ressonància: cavitats toràcica, bucal, nassal i sinus frontals del crani

Prova individual de la veu

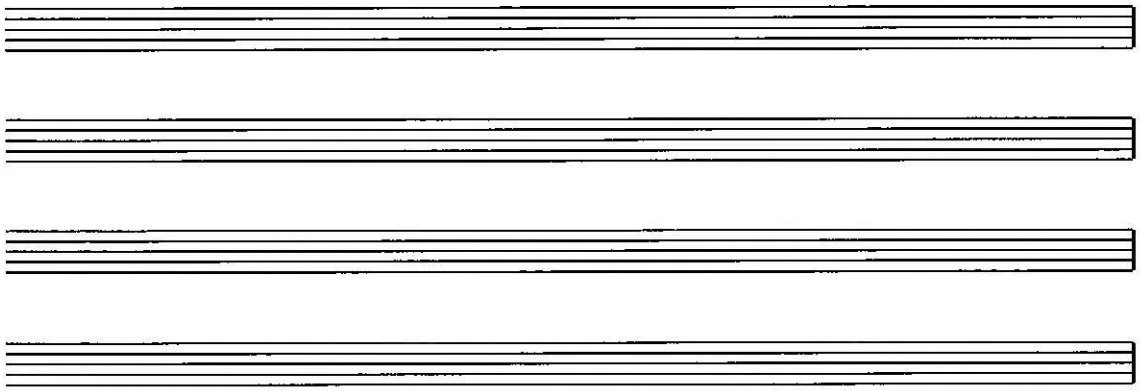
Amb acompanyament d'un instrument polifònic (com, per exemple, el piano), canta amb la síl.laba pe les notes que tocarà el/la teu/va acompanyant. Cal que escriguis en aquest pentagrama l' exercici . La primera nota que cantes i l' última. Cal que cantis amb tota naturalitat i comoditat.



Ara, i per tal de conéixer la teva tessitura, fes el següent exercici: Pinta amb el mateix color les tecles blanques corresponents a les tecles que pots cantar.



I ara escriu en el pentagrama les notes corresponents a les tecles que has pintat



Aquestes notes formen la teva tessitura

tessitura: terme italià que vol dir textura, trama, teixit. És el conjunt de notes que una veu pot cantar amb comoditat.

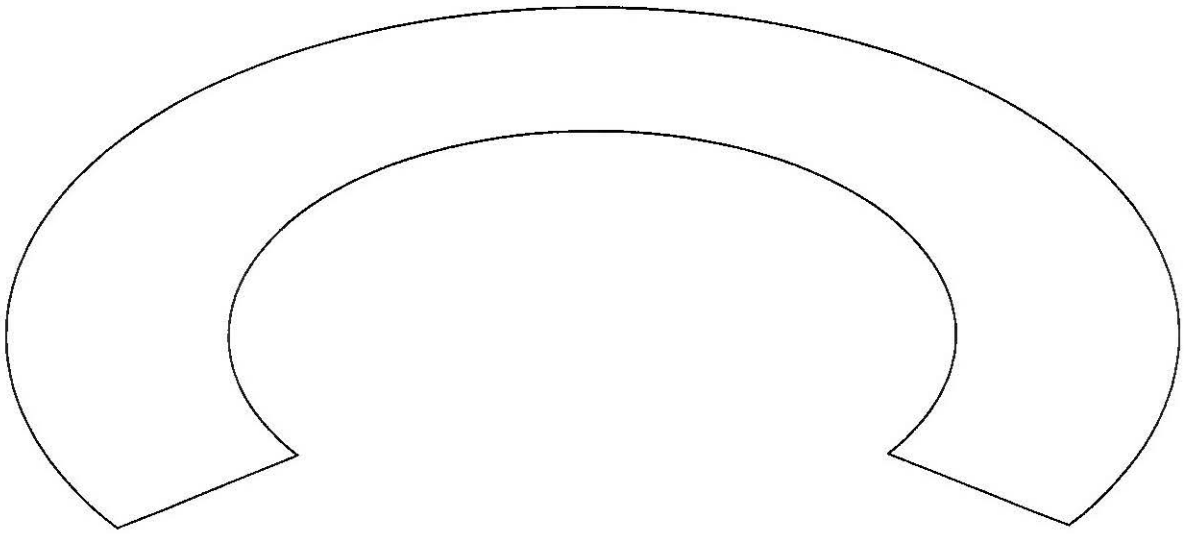
Les tesitures són molt variables entre les persones, algunes són molt àmplies fins arribar a dues i tres octaves excepcionalment (ex. de do, a do'' i fins i tot al do de més amunt) i d'altres són molt més curtes i no arriben a passar d'una octava i mitja.

També es pot anomenar **extensió** i s'expressa dient la nota més greu que pots cantar i després la més aguda.

Activitat 2. Situem-nos per cantar

Després que el/la professor/a us hagi col.locat tenint en compte les vostres tesitures, fes un plànol de la disposició espaial del cor que formeu tu i els teus companys situant les primeres, segones i terceres veus (si n'hi ha), després, explica perquè creus que us han col.locat així:

Recordeu que us col.locareu fent una mitja lluna. És per una qüestió d'audició.



.....

.....

.....

Relaciona els criteris de col.locació dels instruments d'una orquestra amb els de la disposició de les veus a la coral.

.....

.....

.....

Quina funció creus que té el director?

.....

.....

.....

Activitat 3. Tècnica vocal

Respiració diafragmàtica

La realització d'aquest exercici serà més efectiva si us coordineu tots els membres de la classe.

Assegut a la teva cadira, contreu i relaxa per ordre i lentament els músculs dels peus, bessons, genolls, cuixes, glutis i després els de la panxa, mans, braços, espatlles, coll i finalment els dels maxilars. Relaxat i repeteix dues vegades més.

Aixeca't sobre els peus una mica oberts, bufa molt fort per treure tot l'aire que tens als pulmons, així et crearàs necessitat d'aire. Aguanta amb la teva glotis bloquejada durant tres segons i després desbloqueja-la tenint en compte que no has d'aixecar les espatlles (han d'estar relaxades) ni el tòrax. Durant tot l'exercici, posa't una mà sobre la panxa per comprovar com es contreu cap endins quan fas fora l'aire i com s'eixampla quan l'agafes. Realitza aquest exercici 3 vegades.

Després repetirem l'exercici vocal que varem fer primer i també d' altres. Comencem amb el repertori

Marieta del jardí

Tradicional alemanya

Harmonització de Johannes Brahms

Adaptació de M. Vilalta

(Partitura)

Activitats complementàries relacionades amb la cançó. Són opcions.

Situeu en el mapa el país d'on prové aquesta cançó

L'autor de l'harmonització d'aquesta cançó és un compositor molt important de la història de la música occidental, Johannes Brahms. Busca en enciclopèdies les següents dades:

- Nacionalitat. Situa'l en el mapa anterior

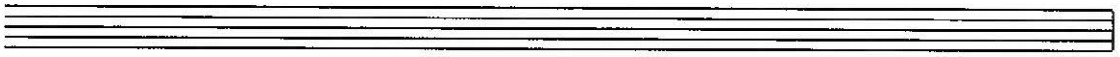
- Dates del neixement i, si s'escau, de la seva mort.

3.El contingut d'aquesta cançó és poètic, és a dir, que el principal objectiu que s'ha buscat en crear la lletra és la bellesa, tant en el que es diu com de la manera com es diu. No tracta cap tema seriós, sinó d'una cosa lleugera i festiva, com és una marieta, per això podem dir que el seu tema és intranscendent.

Activitat 4. La fitxa d'anàlisi

ÀMBIT DE LA MELODIA

En el següent pentagrama, escriu la nota més greu i després la nota més aguda d'aquesta cançó.



L'espai sonor que se situa entre les dos notes que has escrit, ambdues incloses, s'anomena àmbit de la cançó.

MORFOLOGIA DE LA MELODIA

Amb un llapis, traça una línia que passi pels caps de totes les notes de la cançó. Després, descriu aquesta línia: pot ser ondulada, recta, recta ascendent, descendent o ascendent i descendent, angulosa, etc... d'aquesta manera pots descriure com és aquesta melodia.

ESCALA BÀSICA

En el pentagrama següent, situa una sola vegada i per ordre d'aparició totes les notes de la cançó.



Ara, escriu-les totes seguides començant per la nota amb la qual acaba la cançó. Notaràs que aquesta nota és la que més vegades apareix a la partitura, encercla-la i compta les vegades que apareix.



Si col.loques les notes més greus que la primera després que la més aguda, una octava més altes, i tornes a escriure la primera també una octava més alta, tindràs escrita una escala de Fa (recorda que el si és bemoll).

FORMA

En la quadrícula següent, indica amb lletres com són (iguals o diferents) les parts de la cançó:

Aquest esquema (AAA, ABA, AAB, ABB o ABC) és el que anomenem la forma de la cançó.

COMPÀS

Escriu, a continuació, si el compàs de la cançó és binari, ternari o quaternari,

pica la pulsació de la cançó mentre la cantes i comprova-ho.

RITMES

D'entre les cèl.lules rítmiques que composen la cançó, marca amb una X les que ja saps fer i, amb l'ajut del/de la teu/va professor/a, repeteix-les i practica-les amb un instrument rítmic, amb una flauta i amb la teva veu.

Escriu algunes

TEMPO

La primera paraula amb la que ens trobem just abans de començar a llegir la partitura és "Andante". És una paraula italiana que indica la velocitat amb que has de cantar la cançó, és a dir, com de lenta o ràpida ha de sonar la música, això, en el llenguatge dels músics, s'anomena tempo.

Prova de cantar la cançó molt a poc a poc, després molt ràpid i ves provant diferents velocitats fins que trobis la que et sembli més adequada. Després, demana al professor que t'expliqui què vol dir "Andante" i feu un breu debat entre tots, professor i alumnes, per posar-vos d'acord respecte a com s'ha de cantar aquesta cançó.

DINÀMICA

Trobaràs que enaquesta partitura no hi ha cap indicació de dinàmica. Però si has entés i cantat els finals de frase, t'hauràs adonat que la major part de finals de frase són lligats. Aquest tipus de lligat indiquen que la última nota és més feble.

A més a més si cantes lla primera estrofa ,veuràs que el tempo o les frases són elàstiques; generen una tensió i distensió en la interpretació de la melodia. Aquest fet fa que el Andante inicial sigui lleuger i molt expressiu.

TEXTURA

Segons les persones que intervinguin a la interpretació d'aquesta cançó, i com ho facin, pot sonar de diferents maneres, per poder anomenar-les, has de saber que si la cantes tu sol/a, o qualsevol persona sola sense cap acompanyament, direm que la canta a solo, però si vàries persones canten la mateixa melodia, com quan la canteu a classe sense l'acompanyament del piano ni de cap instrument, llavors l'esteu cantant a l'unisó. En el cas que la canteu tots a l'unisó o tu sol a solo, però amb l'acompanyament del piano tocat pel teu professor o de la guitarra, realment la canteu amb melodia acompanyada.

Escriu a continuació què et sembla la interpretació feta de cada una de les maneres:

A solo:

.....
.....

a l'unisó:

.....
.....

amb melodia acompanyada:

.....
.....
.....

Quatre apunts sobre expressió corporal

Sobre bibliografia

La millor recomanació per aquest bloc, creiem que més que bibliografia és la pràctica. Per tant la pràctica la marcaríem en dos blocs.

Per una banda cursets com els de el mètode Dalcroze o Willems que donarien una àmplia gamma de recursos no només vocal sinó sobretot rítmic. Ritme i moviment. Un tema interessant. Estarien dins aquest bloc també tota l' oferta de monogràfics que ICE, Blanquerna..... i altres entitats realitzen puntualment dintre dels cursos de formació per el professorat.

D' altra banda estaria el bloc de danses. Podeu arribar a ballar per diferents vies. La més habitual seria la d' una escola de ball. Actualment hi ha una àmplia oferta de tot tipus de ball. Els que quedarien més al marge serien els folklòrics potser i els d' època però cal dir que també hi ha possibilitats d' aprendre'n.

En el cas dels folklòrics no oblideu que hi ha les cases regionals i els esbarts.

No voldria deixar-me la tasca que actualment estan fent alguns casals. En el cas de Barcelona cal esmentar els cursets que es realitzen per exemple a la Casa Elizalde . Hi ha tallers de ball des de música cubana a taller de danses del Renaixement i Barroc.

En el cas d' aquest últim cal esmentar que aquest tipus de danses, com es ballaven no és sempre fàcil d' arribar i el cert és que val a dir que sempre es troben petites joies. I el cert és que fins i tot a nivell bibliogràfic i discogràfic estan molt elaborats.

Respecte a les publicacions ,val a dir que n'hi ha tot tipus . La major part de caire divulgatiu, sobretot en el cas de la música i dansa. Però en sí la majoria tenen una petita mancança: molta teoria per molta pràctica. Com és posssible explicar la dansa del moviment? Com exemplificar sobre el paper com es balla una pavana.?

Si parlem de dansa, ens referim a tot tipus de dansa (folklòrica, balls de saló, d' època i també ballet).

Per tant trobarem a grosso modo, tres tipus de llibres:

Sobre dansa i música. Sense cap mena de suport auditiu, potser en el algun cas d' imatges puntuals i absolutament historiogràfic. L' evolució de la dansa purament en dades.

Sobre dansa i música. Llibres on es combina amb el suport auditiu més un cd que il·lustra els passos explicats mitjançant dibuixos o coreografies. Són una mica complicats ja que depenen de les coreografies, cal cert temps per a interpretar els gràfics. Solen estar també acompanyats de fotografies on es poden intuir certs moviments.

Sobre dansa i música. Llibre + Cd + vídeo. Potser són els més útils per aprendre tot tipus de ball. Il.lustren de forma clara com ballar. Però en el mercat hi ha de tot tipus i no sempre són de qualitat tan visual com la dels intèrprets. A nivell divulgatiu n' hi ha força.

Dins aquest el primer bloc trobaríem, per esmentar alguns:

AA, VV : *Diccionario Harvard de Música*. Alianza Ed. 1997

AA, VV: *Diccionario New Grove*. Ed. Stanley Sadie. Macmillan Publisher Limited, 1980.

Reyna Fernandino: *Historia del Ballet*. Daimón. Barcelona 1981.

Huguet, M. Pau: *ANEM A BALLAR* Ed.Columna.Barcelona1997.

D' aquest últim llibre hem elaborat bona part del material que després hem fet com a fitxes didactiques per els alumnes.

En aquest apartat faria finalment, referència a un llibre històric que hem va cridar molt l' atenció no solament per ser el primer sobre dansa cortesana sinò per la novetat del llibre. Thoinot Arbeau en el seu llibre L' Orchésographie descriu no solament els passos en petites il.lustracions sinò que també inclou la partitura de la música i unes pautes senzilles a fi de marcar la coreografia de les danses de l' època.

Arbeau, Thoinot: L' Orchésographie. Ed. J. Des Preyz Sangres 1588,1589,1596. Ed. Minkoff, Geneve 1972.

En un següent apartat vindríen aquells llibres que tenen suport de cd i coreografies. És el cas d'un llibre força interessant però que requereix un estudi lent i pausat de les danses. Són danses d' arreu del món i el cd ve acompanyat del dibuix de les coreografies. No és senzill d' interpretar. L' avantatge però és que en disposar de les músiques i temps permet un cop s' ha entés un material que és força atractiu per els alumnes. No totes les danses són per alumnes d' Eso. Algunes són més aviat per a primària. Però la referència és molt útil. El llibre comentat és el següent.

AA VV: *Europa baila!* Ed. Fuzeau. (té varies edicions. Inicialment eren en casete. Actualment ara són en Cd).

De la mateixa editorial hi ha un altre llibre acompanyat amb 3 cds on podem escoltar danses de tot tipus i instruments folklòrics d' arreu del món. A la vegada hi ha un quadernet per els alumnes a fi que puguin fer tot tipus de tasques.

Cal dir que aquest llibre és poc pràctic ja que és més històric que de ball. El material està pensat perquè els alumnes escoltin música i treballin sobre les diferents cultures i danses. Això sí el material és molt bo ja que aquest estoig disposa d' una guia pedagògica, d' un quadern d' exercicis, 3cd i un follet explicatiu.

Colección M. Asselineu. E. Bérel: *Danzas folklòricas* Ed. Fuzeau S. A. Courlay. França.

I finalment en un últim apartat vindríen els més complets de material. Cal esmentar que no n' hi ha de molt bons, però se'n poden trobar. És el cas de:

AAVV:*BAILES DE SALÓN* Ediciones del Prado.Madrid 1993

No és un exemple dels més bons però pot servir de material per els passos més bàsics dels balls de saló. En tot cas una advertència. Comproveu sempre l' estat del cd i del vídeo o dvd perquè moltes vegades no estan ben gravats i a a vegades us podeu emportar una bona sorpresa.

I tot i que no la trobareu perquè hi ha col.leccions que no s' han tornat a reeditar. Fa molts anys que l' editorial Orbis Fabris va publicar tot una sèrie de vídeos sobre balls de saló. Alguns són força bons com és el cas del merengue. Els passos bàsics són explicats progressivament i la música és interessant. És possible que es pugui trobar en una biblioteca però és una mica complicat.

L' apartat del moviment l' hem deixat per al final. Succeeix el mateix que en l' apartat de dansa. Són temes que només escrits són incomplets. Falta la pràctica.

De totes formes en aquest apartat estarien englobades totes les publicacions de les noves pedagogies com el mètode Dalcroze, Willems. En aquest sentit un dels més complets és llibre de:

Bachmann, Marie- Laure: *La rítmica Jaques- Dalcroze* Ed. Pirámide. Madrid. 1988

Explica de forma interessant l' aplicació del mètode Dalcroze.

Interessant és també l' aportació constant de la revista Eufonía de l' Editorial Graó. Gràcies a la publicació de monogràfics sobre temes concrets recull experiències actuals aplicades directament a l' aula.

Tal és el cas de la revista nº 3 on trobem un monogràfic de Música i moviment. Tot i que està enfocat en línies generals a primària és força interessant.

AA. VV. :*Revista Eufonia nº 3*. Ed. Graó. Barcelona. Abril, 1996

De la mateixa editorial, hi ha també un llibre interessant. Inclou un cd. Està pensat per a realitzar moviments rítmics en espais reduits. Les activitats estan pensades per a ser interpretades i coodinades amb música. Una forma d' aprendre escoltant i practicant.

Albert Blaser, James O. Froseth, Phyllis Weikart: *Música y movimiento*. Actividades rítmicas en el aula Ed. Graó. Barcelona 2001.

Un llibre més teòric per situar-nos en per què fer música i moviment seria el llibre de M. Angeles Bermell. No és un gran llibre però si ens permet situar-nos en com treballar el cervell, quines pautes podem seguir en l' aprenentatge. És de fàcil lectura i com hem dit és més aviat teòric.

M. Angeles Bermell: Interacción Música y movimiento en la formación del professorado Ed. Mandala. 1993

Sobre algunes de les danses que farem en el curs.

Com us he comentat abans. El material està extret de diferents cursos que s' han fet en les jornades de música a l' Ice i també en els casals de Barcelona. Diferents professionals del món de la dansa es dediquen a fer o bé cursos trimestrals en casals o bé monogràfics. Normalment veureu que podreu disposar de les discografies.

En aquest apartat treballarem en tres apartats.

Expressió rítmica

Danses històriques.

Balls de saló.

3. Sobre material a l'alumnat:

Per l' alumne/a on evidentment el primer material a fer sempre és la pràctica, la dansa i després el treball teòric a fi de consolidar i ampliar allò que en un primer moment s' ha ballat.

Per aquest motiu és important sempre la pràctica.

La unitat didàctica l' heu de prendre com un possible material a treballar amb els alumnes. A partir d' aquí deixeu anar l' imaginació i balleu. Podeu consolidar els coneixements de moltes maneres.

UNITAT 2 EL TANGO

1.1.L'ORIGEN DEL TERME

L'etimologia del terme tango prové ja del segle XVIII. És a dir com a terme ja existia peró no encara com el ball que coneixem. El terme inicial és possible que fos tambo, substantiu que ja feia referència a un ball o festa propi de negres. Progressivament el tambor canviaria per comoditat fonètica a tango en el S.XIX

Hi ha documents que fan referència a un entorn de negres. Identificava a un ball negres al voltant o acompanyat per un tambor.

El terme es considera despectiu, és un ball ja en aquell temps prohibitiu. Els diccionaris de l'època ja recullen aquest aspecte despectiu i fins i tot , -Felip Pedrell en el seu diccionari Tècnic de la Música es una dansa de gitanos o negres , considerats poc edificants.

1.2. EL BALL

El tango es va anar transformant a Cuba. Allà es ballava la contradansa, dansa europea, que sofrí transformació combinant-se amb els ritmes sincopats del tango .La combinació dels dos elements va fer molt popular aquesta dansa. Per tant es una dansa d'estructura melòdica i instrumental europea amb tocs negres com el fraseig, el patró rítmic y els accents marcats.

D'aquesta combinació també en sorgiria l'havanera com a cançó, posterior al ball.

Per el constant contacte amb Espanya també sorigiria el tango andaluz, lligat actualment al cante flamenco. En tenim documents del 1912. El mestre sevilla José Otero publica el seu tractat de Balls on comenta que ha fet més digne aquest ball, i fins i tot es ballat davant els reis d'Espanya.

El tango andalús tot i poder ser un ball en parella no s'abracen del tot.I també apareix a Buenos Aires i Montevideo ja en segle pasta, difós i mogut.

El tango inclou tres elements: música, cant i ball.

Hem d'afegir que en aquest procés cal comptar en un factor social. Un gran nombre de població inmigrant i gran moviment social a Amèrica del sud que busca certes arrels o elements identificatius. Un exemple serà el ball com element distintiu d'una societat.: el tango com element nacional sobretot de les classes mitjanes .I si afegim la professionalització de músics per crear un nou gènere, el tango evolucionà.

1.3. ELS ANTECEDENTS I DIFUSIÓ

L'antecedent més immediat del tango és la MILONGA., expressió musical camperola molt lírica del voltant de les capitals rioplatenses que en el segle XIX es converteix en ballable. Aquest passos perfeccionats i depurats elegantment passaren al tango. Predomina el lluïment físic i el masclisme del ball, on l'home té un paper important., i on té lloc també la

sensualitat. El carnaval també va ajudar encara més a la difusió del tango, ja que a la llarga va permetre que es ballés en teatres i balls de saló.En aquesta època ja tenia uns passos bàsics com el vuit i la parada i a partir dels quals qualsevol parella podia improvisar.

Això va donar lloc també a diferents tangos, el de raval, el llis, molt més fi. En definitiva tangos. S'introdueixen altres instruments als inicials (guitarra, violí flauta..... orquestrines) com el piano. Però l'instrument més decisiu per a la població urbana de la Plata va ser el Bandoneón, instrument importat a l'Argentina.

El piano substitueix a la guitarra, i el bandoneón en part a la flauta. Aquest instrument donà una càrrega sentimental important als habitants del Riu de la Plata.

En general el tango està estructurat en tres parts de 16 compassos, en repetició de les dues primeres. Està escrit en compàs 4/4.Des de finals del segle pasta va ser un ball de ciutat. Exportat l'any 10 a París en els cabarets on es fixà el seu caràcter. És el que s'anomena la Guardia Vieja.

De totes maneres el que aprendrem és el tango de saló o el tango europeu que no té res a veure amb el tango argentí és molt més lliure i més variat i dificultós de ballar.

A. UNITAT BÁSICA: QUADRAT

OBSERVACIONS:

B. GIR SIMPLE

OBSERVACIONS:

SABIES QUE....

En el temps de la difusió del tango, quan es desenvolupava en els ravals de Buenos Aires, hi havia més població masculina que femenina.? No estava ben vist que les dones ballessin aquests ball. Donada la poca població femenina,el podien ballar els homes com a símbol de virilitat i només en tot cas el ballaven les dones de la vida.Les primeres en balar-lo varen ser les dones d'origen asiàtic.

La figura del xulo que balla de forma altiva marcant el seu territori, s'anomena el compadrito. Personatge arrogant, pendó i romantic es baralla per qualsevol cosa, fins I tot per defensar un amic. El ball deixa de ser simple I es complica sobretot cada cop més indecorós per l'època.

No és d'estranyar que l'any 1910, el govern argentí el prohibís per inmoral i indecent. La prohibició afavorí l'efecte contrari ja que es va expandí per tot el món. Les orquestres que es quedaven sense feina passaren a Europa i América, ..París ...Nova York.

La música agradà des del seu inici però no el ball ja que era massagroller

per els balls de saló.París esdevé la capital del Tango; un ball més refinat i vistòs esdevé un espectacle de salons i locals de luxe, el ball no és tan eròtic i s'ensenya a les escoles de ball.

Rodolfo Valentino va fer famós el ball vestit de gautxo; era un ballarí molt sensual en la pel.lícula Los cuatro Jinetes del Apocalipsis. Tant d'èxit aconseguí fins i tot que el papa Píus XI demanà veure la dansa per catalogar-la si era moral o no.

L'audiència es preparà meticulosament i el 1 de febrer de 1924 a les 19.15, el ballarí Casimiro Aín " El Vasco" i la seva germana o dona, amb un vestit llarg, fosc, i sabatilles de monja i ell de rigoròs frac ballaren per el sant pare un tango anomenta AVE MARÍA. El ball és d'allò més light . En el ball donà temps fins i tot de crear un pas anomenat Salute al Papa. No l'aprecià molt el Sant Pare considerant-lo un ball dubtòs.

Encara fins els anys 30 els tango eren molt difícils d'ensenyar perquè no hi havia manera d'estructurar-los i això provocà que el ball evolucionés de forma diversa segons els llocs. Per una banda, el tango argentí i per la resta, a tota Europa que donà corrents de tot tipus. Fin i tot es crar un tango alemany de passes més amples i més senzill que fins no fa poc era el que es puntuava en alguns concursos d'acadèmia.

Actualment s'ensenya el tango argentí i les seves passes més senzilles

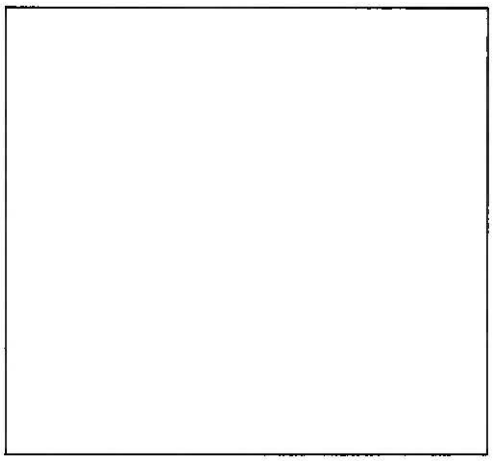
ACTIVITATS

En el planisferi que tens en el dossier marca el país d'origen del tango i la seva capital.

Si tens prou espai en el mapa, escriu i situa el Riu de la Plata ja que envolta els ravals de la ciutat.

Assenyala també París com a segona capital del Tango.

Hi ha un instrument típic de la música del tango: el BANDONEÓN. Busca en diferents enciclopèdies tota l'informació que puguis trobar i fins i tot fes-ne un dibuix

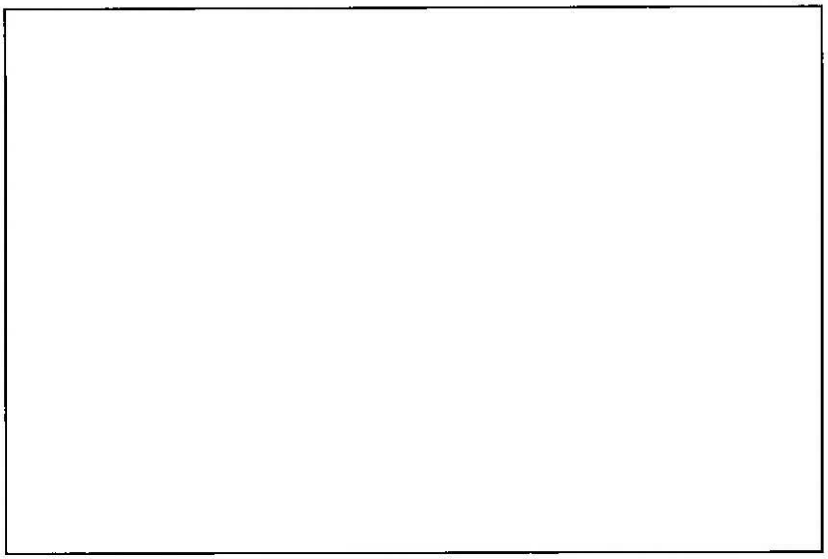


INFORMACIÓ SOBRE L'INSTRUMENT:

5. També hem parlat d'un cantant. Carlos Gardel. Biografia.

Pots aconseguí una fotografia?

6. Et sona Rodolfo Valentino? Busca informació sobretot la foto. Creus que era tan guapo com a l'època comentaven que aixecava passions i furor entre les nois joves i no tant joves?



RODOLFO VALENTINO

7.Sabries explicar què vol dir pentinar-se a lo Rodolfo Valentino.?

8. Si tinguèssim la possibilitat d'entrar a navegar per INTERNET podríem fer una petita investigació del material que ens podem trobar sobre el tango des de fotografíes dels principals representants fins fitxers midi dels tangos més coneguts.

9. Quin creus que és el vestuari adient per ballar el tango? Si pots dibuixar un posible model fes-ho sinò cerca informació de fotografíes, fotocopies o qualsevol document que ho pugui il.lustrar.

10. Coneixes alguna pel.lícula actual on els protagonistes ballin o escoltin música de tango? Quines?

AUTOAVALUACIÓ

En aquest apartat, cal que tu valoris el teu treball. NO ES TRACTA D'APROVAR-SE ÉS NECESSARI QUE REFLEXIONEU SOBRE EL QUE HEU APRÉS.

L'aprenentatge del TANGO ha estat per a mí: (passos)

a. dificultós b. Lent c. normal d. Ràpid e.fàcilíssim

- Per què?
    a. no tinc sentit del ritme
    b. xerro massa i no sé què he de fer
    c. No estic atent
    d. em costa i no m'esforço
    e. no entenc el què he de fer
    f. no tinc cap problema per ballar
    g. m'agrada ballar
    h. el sabia ballar
- El pas més difícil per mí és:
- Què podria millorar del TANGO?

a. la posició del cos b. la dramatització dels passos.

jo crec que podria millorar....

Revisat tot el material jo crec que la meva nota sobre aquest tema seria:

Procediments:.....

Contingut:.....

Actitud:.....

Bibliografia:

A.A.V.V.: *BAILES DE SALÓN*. Ediciones del Prado.Madrid 1993

Huguet, M. Pau: *ANEM A BALLAR*. Ed.Columna.Barcelona1997.

Pràctica instrumental

Procediments d'interpretació

Preparació

Interpretació de la partitura: respecte de la grafia i anàlisi de tots els aspectes

Informació bibliogràfica de l'obra, autor, època, funcionalitat,....

Anàlisi de l'estructura formal, el tempo o pulsació (d'estudi i d'interpretació)

Determinació dels passatges que presenten dificultats a nivell tècnic, de fraseig, d'expressió, buscar recursos per a solucionar-los,...

Procediments d'anàlisi

1. Anàlisi melòdic

    Número de compassos.

    Tipus de compàs.

    Tonalitat o Modalitat/Modulacions si és el cas.

    Estructura melòdica de les frases.

    Àmbit melòdic.

    Intervals.

    Cadences.

2. Anàlisi rítmic

    Isomètrica o heteromètrica (canvi de compàs)

    Isorítmica o heterorítmica (canvi de ritme).

    Estructura rítmica esquemàtica.

    Frases per l'ictus inicial tètiques/ anacrúsiques/ acefàliques.

    Frases per l'ictus final: terminacions masculines o femenines.

3. Anàlisi literari (si hi ha text)

Cançó estròfica-romanç o cançó amb tornada.

Accent rítmic i literari (coincidències o no)

Correspondències notes i síl.labes (sil.làbic, neumàtic, melismàtic,..)

Caràcter de la cançó (bressol, nadalenca, popular, gresca, tradicional, de rotllo, amorosa,...)

Text narratiu / descriptiu.

4. Anàlisi de la textura

Monòdica

Polifònica

Harmònica o homofònica

5. Anàlisi de l'estructura formal

Motius

Frases

Seccions

Estructura: per repetició, per variació, per desenvolupament, lliure,....

L'expressió instrumental[31]

La pràctica instrumental, juntament amb el cant i el moviment, constitueix un altre dels continguts essencials de l'expressió musical. Les activitats amb instruments desenvolupen capacitats molt diverses: cultiven i intensifiquen les destreses motrius a través de les quals es manifesta la disposició bàsica que tothom té per sentir i expressar simultàniament les seves possibilitats internes i externes de moviment. La riquesa sonora del conjunt instrumental provoca curiositat auditiva i estimula la necessitat de l'escolta, desenvolupant així hàbits que resulten essencials per a experiències auditives posteriors. A més, en l'acompanyament de cançons, els instruments contribueixen a l'adquisició de coneixements relacionats amb l'afinació, la comprensió d'estructures rítmiques, melòdiques, harmòniques i formals, els plans sonors i la relació entre caràcter i timbre.

La pràctica instrumental constitueix també un mitjà indispensable per a estimular el coneixement propi i la capacitat d'adaptació al grup. El professor ha de ser conscient del paper que exerceix el grup en la contenció de les inseguretats musicals individuals que produeix el llenguatge tradicional de la música, ja que per sobre de les destreses individuals que es requereixen per al desenvolupament de cert tipus de música i que en el límit arribarien al virtuosisme, existeixen altres qualitats de la música, com la comunicació, que han de ser aprofitades en l'educació per a crear situacions musicals en l'aula. Si l'interès musical de les produccions del grup depèn de les possibilitats discursives del so s'estarà promovent la vivència essencial de la música, és a dir, la comunicació. És més fàcil per a l'alumne realitzar música en grup des de la força discursiva de la música que atenent a les regles internes d'un codi musical tan complex com el tonal.

Els criteris per a seleccionar instruments han de ser molt amplis en considerar una variada gamma de possibilitats, sempre en respostes a una contínua i compartida actitud d'exploració sonora entre professor i alumne. A disposició de la classe estaran des de les múltiples possibilitats que ofereix el propi cos, els gestos sonors, i els sons que provenen de l'ambient quotidià, els instruments fabricats a classe i aquells altres convencionals adquirits sempre amb criteri de qualitat.

L'ús de materials reciclables per a la fabriació pròpia de petits instruments proporciona una gran informació sobre els fenòmens bàsics de la producció sonora a través d'activitats com les següents:

Explorar possibles matèries sonores per a inventar i construir instruments.

Descubrir els múltiples sorolls i sons que poden utilitzar-se per fer música.

---

[31] Document extret de Biblioteca de Documentos. Música del Ministerio de Educación y Ciencia [en línia] <http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/musica/archivos/4-3-13-zip> [Darrera consulta 15 setembre 2004]

Classificar sons i qualitats sonores d'acord amb el material, la forma i la manera de tocar.

Totes aquestes experiències han d'oferir una alta funcionalitat, en sorgir com a resposta a les necessitats d la pràctica musical a classe, a més d'ampliar l'instrumental disponible.

Els instruments de percussió ofereixen un espectre sonor ampli i una diversistat de possibilitats que fan d'ells un mitjà especialment apte per a l'experimentació i la improvisació musicals. La percusiió permet explorar moltes maneres diferents de tocar, fet que no només exercita la tècnica, sinó que ensinistra l'oïda per a percebre i captar diferències sonores subtils, desenvolupant al mateix temps la sensibilitat. En conseqüència, el professor ha de conèixer bé la tècnica d'aquests instruments per a motivar la cerca, per part dels alumnes, d'aquesta sonoritat òptima que es pot assolir en cada un d'ells.

En la pràctica instrumental s'ha de vigilar contínuament la posició corporal i la col·locació del grup, ja que són aspectes especialment importants per al desenvolupament de la motricitat i de la musicalitat. En cap cas els alumnes es col·locaran donant-se l'esquena entre ells: la posició del grup ha d'afavorir l'escolta del conjunt. La col·locació correcta es pot provocar a través de consignes com les següents: "col·loqueu-vos de manera que tots veieu a tots" i, a continuació, "imagineu que escolteu a l'altre a través dels ulls". El grup reaccionarà combinant la col·locació musicalment correcta amb aquella que lliurement tendeix a adoptar. La necessitat d'"haver d'escoltar a través dels ulls" obligarà, en un primer estadi, a centrar l'atenció auditiva en l'altre, quasi cara a cara.

El professor apareix davant els alumnes com un model de "música en directe". Seria recomenable que utilitzara de forma habitual instruments com:

flauta dolça,

piano,

guitarra.

Fer música en grup, on tots els alumnes participen en la mesura de les seves capacitats, requereix, per part del professor, molta flexibilitat, ja que no s'ha de partir d'unes determinades exigències prèvies excloents, sinó que s'han de considerar les capacitats en potència de tots els alumnes al mateix temsp que els seus interessos. El repartiment de tasques i papers, juntament amb la variació en la formació d'agrupacions instrumentals, exigeix del professor gran sensibilitat i capacitat d'observació per a mantenir una bona dinàmica de grup i motivar la participació.

En condicions òptimes, la pràctica instrumental no ha de quedar reduïda als instruments de percussió, sinó ampliar-se a altres provinents de la música popular o de l'ensenyament específic de la música. El professor ha de gestionar amb habilitat les aportacions instrumentals dels alumnes implicats en l'estudi professional d'algun instrument, per a incorporar-les al treball degrup, cercant, per una banda, el recolzament estratègic en un

moment determinat i, per un altre, el reforç que pot suposar per a la resta d'alumnes el veure's col·laborant al mateix nivell juntament amb els més "qualificats".

Els exercicis per a desenvolupar destreses motrius tenen en els instruments corporals (gestos sonors) una ajuda motl valuosa per a fomentar i practicar l'habilitat en la coordinació de moviments, i resulten de gran utilitat com a preparació prèvia abans d'executar els mateixos ritmes amb altres instruments.

Els exercicis amb elements tècnicomusicals (canvis harmònics, melodies, fórmules rítmiques) han de mantenir sempre un caràcter d'interpretació i evitar, amb això, el cansament que produiria la repetició mecànica i sense sentit. Afavorir el caràcter interpretatiu implica gestionar hàbilment les situacions de concert. Per exemple, el treball amb petits grups, on uns interpreten i altres actuen de públic, provocarà automàticament la tensió interpretativa necessària; també l'enregistrament d'una peça o un passatge situarà al grup en clau d'interpretació.

Un factor de considerable importància es refereix a la capacitat de lectura, que en cap cas ha de ser un impediment per a la pràctica instrumental. En tot cas, la pràctica amb instruments ha de resultar una activitat que motivi per a l'aprenentatge de la lectura musical. Les peces musicals han de seleccionar-se amb una cura especial amb relació a la seva durada. Les formes breus resulten molt valuoses perquè faciliten la comprensió global, el sentit unitari i la memòria. Així mateix permeten el coneixement i intercanvi de totes les veus.

De tot això exposat es dedueix que els criteris per a escollir, ordenar i sistematitzar les peces instrumentals del repertori escolar han de tendir a la varietat d'aspectes que conflueixen en elles i considerar per igual tota la riquesa de continguts, en un tractament cíclic que tindrà el seu desenvolupament al llarg de l'ensenyament obligatori.

Ani Kuni

"Pells roges" americans



Cantiga "Santa Maria"

Cantiga nº 100.Còdex de l'Escorial.

Alfons Xè el Savi (1230-1284)



La flauta dolça: un instrument per ensenyar música al s. XXI ?

Generalitats sobre l'instrument

- Fonts documentals
- Valors
- Símbols
- Història
- Digitacions

La flauta dolça a l'educació

- Una flauta per a l'escola
- Mètodes i tractats
- La flauta dolça i l'educació reglada
- Punts forts i febles
- Prototip d'estudiant de flauta dolça
- La flauta dolça als nivells diferents educatius

Bibliografia

- GUSTEMS, Josep. (2004). *La Flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en Educació Musical" en Catalunya: revisión y adecuación de contenidos*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesis doctoral]. [en línia] < http://www.tdx.cesca.es/TDX-0716104-104533 > ISBN: 84-688-7706-9. [Consulta, 22 d'octubre del 2005]
- VIVES, J. *La flauta de bec i el seu desenvolupament històric* < http://www.terra.es/personal/joanvips/debec.htm > [en línia] [Consulta: 22 d'octubre del 2005]
- *Quick tour of recorder teachers finding out about music* [en línia] < http://www.theshops.co.uk/childsplay/tour.htm > [Consulta: 22 d'octubre del 2005]
- William and Gayle Cook Music Library Indiana University School of Music. *Worldwide internet music resources* [en línia]

< http://www.music.indiana.edu/music_resources > [Consulta: 22 d'octubre del 2005]

- *Orpheus Music recorders* < http://www.orpheusmusic.com.au > [Consulta: 22 d'octubre del 2005]

Dr. Josep Gustems, professor titular de didàctica de l'expressió musical, Universitat de Barcelona (adreça professional: jgustems@ub.edu)

Direcció

Elements bàsics de direcció

Continguts

- Introducció a les tècniques de direcció:
  - Atac
  - Finals
  - Compassos
  - Pulsacions
  - Canvis de tempo
  - Avantgests
  - Matisos i canvis d'intensitat
  - Accents, calderons, articulacions...
- Tècniques d'assaig i de concert
- Criteris d'elecció de repertoris de concert i d'assaig

Bibliografia

- AIZPURUA, P. (1981). *Teoría del conjunto coral*. Madrid: Real Musical.
- BARROW, L. (1995). "Programar los ensayos". A: *Música y Educación*, nº 24, pp. 130-131.
- CAO, P. (1985). *Technique de la direction chorale*. Lyon: A coeur joie.
- CHIVINGTON, A. (1998). "Puesta a punto de un coro infantil". A: *Música y Educación*, nº 35, pp. 194-195.
- EHRHORN, M. (1988). "Aspectes pedagògics del treball amb corals infantils i juvenils". A: *Revista musical catalana*, nº 45-46, pp. 17-21.
- GALLO. El director de coro. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- GY-KUMMER, E. (1989). "Algunas cualidades del buen director de coro". A: *Música y Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 463-464.

- RIBÓ, E. (1988). *Consideracions sobre la direcció coral*. Barcelona: Labor.
- SCHERCHEN, H. (1988). *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor.
- SCHIROKIJ, I. (2001). "Organización de conjuntos vocales". A: *Eufonía*, nº 23, pp. 19-28.
- STAMER, R. (2000). "Las motivaciones en los ensayos de una coral". A: *Música y Educación*, nº 42, pp. 205-206.
- WAGNER, CH. (1970). *Cómo enseñar a cantar*. Barcelona: Gili.

Dr. Josep Gustems, professor titular de didàctica de l'expressió musical, Universitat de Barcelona (adreça professional: jgustems@ub.edu)

Audició i context històric

L'audició[32]

L'audició comprèn simultàniament processos en dos nivells, el de la intel·ligència i el de la sensibilitat, que es complementen mútuament, però que també es distingeixen pels objectius proposats i pel mètode de treball. Per una banda, una "oïda educada", receptiva, capaç de comunicar-se, pot diferenciar altures, reconèixer timbres, observar desenvolupaments dinàmics, etc., però al mateix temps ha de ser capaç de percebre sensacions i sentiments, d'apropar-se a l'obra musical amb capacitat selectiva i crítica.

L'acció d'aprendre a escoltar, iniciada en l'educació primària, ha de continuar cultivant-se al llarg d'aquesta etapa, ja que l'adquisició d'una oïda capaç de reconèixer i diferenciar [elements sonors] (aptituds necessàries per a escoltar música) és quelcom que s'aprèn a poc a poc i necessita un llarg procés. Només a través d'activitats motivadores i adequades els alumnes participen interessats utilitzant la seva oïda per a percebre nous descobriments.

Per una sèrie de raons, la disposició auditiva és avui relativament petita. Per una banda, vivim immersos en el món de la imatge. Per l'altra, estem sotmesos a una forta dosi d'allò que anomenem "contaminació sonora", de la qual l'oïda no pot protegir-se. Tot això fa que, en moltes ocasions, la voluntat auditiva hagi de ser intensament estimulada. L'educació auditiva, doncs, ofereix una gran contribució a l'educació social, ajudant a superar l'egocentrisme i desenvolupant la capacitat d'escoltar als altres. Audició i educació auditiva són processos que determinen la percepció i cultura musicals.

Dissenyar activitats d'audició és sempre delicat com a conseqüència del component de passivitat que impliquen i, no obstant això, són activitats necessàries, ja que constitueixen una eina bàsica per a l'estudi de la música. La música necessita un espai i un temps característics sense els quals no tindria sentit. Aprendre a respectar el ritual que la música imposa és un criteri que ha de seguir-se en el disseny d'aquestes activitats, però amb més força encara ha d'operar la necessitat que la música tingui un alt grau de motivació perquè sigui capaç d'arrossegar qualsevol altre interès.

Les activitats que es realitzen fora de l'aula convé tenir-les incloses en la programació per a fer-les partícipes d'un enfocament global necessari. Les sortides a concerts, a festes populars, a estudis d'enregistrament, a museus que tinguin relació amb la música, etc., són sempre possibilitats que tracen un pont entre la vida escolar i cultural de la comunitat. La sortida al concert és paradigmàtica: constitueix una experiència enriquidora per als alumnes,

---

[32] Text extret del document Bibioteca de Documentos. Música. Ministerio de Educación y Ciencia [en línia] <http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/musica/archivos/4-3-13-zip> [Consulta 15 octubre 2004]

tant o més que les experiències de classe. Sortir de l'aula és ja de per si un esdeveniment per als més joves, i hauria de ser una activitat habitual al llarg de l'educació secundària. En aquesta etapa l'alumne té una capacitat més gran d'escolta que li permet una atenció més intensa en la música. Diversos factors propicien un clima de satisfacció i interès: l'experiència de la música en viu, sempre emocionant i motivadora; l'associació entre l'oïda i la vista, que ajuda a comprendre i a seguir la música amb més facilitat, i, per últim, la preparació d'aquesta activitat.

El treball previ a tota activitat "en directe" és indispensable per a aprofitar pedagògicament l'experiència. Escoltar allò que s'interpretarà, realitzar treballs d'expressió musical en qualsevol dels seus vessants, com aquells aspectes que el professor considera importants i destacables, investigar abans i després del concert... són activitats que ajuden a aconseguir els objectius desitjats.

En l'àmbit de l'aula, per a les activitats on l'audició constitueix el centre de la tasca convé tenir en compte algunes consideracions: és necessari que el professor analitzi les dificultats que plantegen els diferents tipus de música, el grau de connexió de la música en relació amb l'àmbit sociocultural dels alumnes i, sobretot, la capacitat incial per a "sintonitzar" amb noves propostes que intenten enriquir el seu propi món.

Al marge del mètode de treball que s'utilitzi convé recordar que:

L'interès auditiu l'ha de despertar només la música. L'audició ha de presentar elements coneguts, ja que en cas contrari seria rebutjada i, a la vegada, incloure elements nous per a proporcionar estímuls suficients.

La durada dels exemples de música, seleccionats sempre amb sentit musical propi, ha d'estar sempre en relació amb la corresponent capacitat de concentració i memòria.

El desenvolupament de l'activitat (enfocament, exemples, comentaris...) ha de ser variat. S'ha d'evitar l'esquema estereotipat de fer una introducció a càrrec del professor, a continuació l'exemple sonor i, finalment, els comentaris. Aquests últims haurien de realitzar-los els alumnes, i el professor, en tot cas, actuar de moderador.

En definitiva, el caràcter passiu -contemplatiu- que posseeix en si mateixa l'acció d'escoltar música, ha de treballar-se amb recursos metodològics adequats, sabent que l'objectiu últim de l'anomenada audició activa és provocar en l'alumne la representació interna d'aquell moviment que posseeix l'aparent passivitat de l'escolta. Ha d'evitar-se caure en vacus activismes.

Aprendre a escoltar i escoltar per a aprendre[33]

Introducció[34]

A l'edat mitjana, la societat europea va dissenyar un sistema d'educació musical centrat en l'estructura social dels monestirs i les catedrals que s'ha transmès amb poques modificacions fins més enllà de la fi de l'antic règim, fins a les portes del món actual. Quan l'església, al llarg del segle XIX, perd bona part del seu poder econòmic i la seva influència sobre la societat comença a minvar, les estructures de poder de la societat laica li prenen el relleu i comencen a crear les estructures docents -de règim general i musicals- que substitueixin les que l'església ja no pot mantenir. Així neixen els conservatoris que segueixen les pautes educatives de les estructures eclesiàstiques: l'educació musical comprèn l'ensenyament formalitzat de la lectura musical, del llenguatge musical -per utilitzar una expressió que és acceptada actualment- en diversos graus d'aprofundiment, de la composició i d'instrument. Però mai no es fa referència al fet que s'ensenyi a escoltar música.

L'ensenyament formalitzat i l'aprenentatge de l'escolta musical és un concepte nou, que neix a les primeres dècades del nostre segle. Una hipòtesi sobre aquest fet seria que la música en el context eclesiàstic s'aprenia en un sistema en el qual no hi havia cap diferència -o gairebé- entre aprendre i exercir la professió. Els escolans de les catedrals i monestirs es formaven al mateix temps que participaven cantant en els actes de la litúrgia com a joves o joveníssims professionals de la música. Escola i treball eren una sola cosa. La música no es llegia o es cantava/tocava sinó que es vivia: es componia, s'assajava, s'aprenia, s'interpretava, ... i s'escoltava.

D'altra banda, també s'ha entendre aquest fenomen com a part d'un procés d'especialització. La direcció d'orquestra o l'orquestració, per citar dos exemples, no existeixen com a disciplines objecte d'un aprenentatge específic abans del segle XIX.

Avui en dia l'ensenyament de la música a l'escola -tant a l'escola de règim general com a l'escola de música- ha perdut el seu lligam amb el món del treball i mercès a algunes de les grans figures de la pedagogia musical de la primera meitat del segle XX hem entès la necessitat que l'ensenyament de l'acte d'escoltar sigui formalitzat i formi part de les programacions. No oblidem, però, que la incorporació massiva de l'ensenyament de l'escolta a les escoles és molt recent. Els programes dels conservatoris segons la legislació de l'any

---

[33]Ponènica de Josep Mª Vilar en Actes de les jorandes de música. Barcelona 9-10 setembre . ICE.UB. [en línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/actes96.pdf > [Consulta: 15 setembre 2004]

[34] Aquesta no és una ponència sobre l'escolta musical a la secundària sinó, més aviat, una aproximació de caire general a alguns aspectes de l'ensenyament de l'escolta musical vàlides per a tots els nivells i tipus d'ensenyament feta, això sí, des de la perspectiva de la docència a l'ensenyament secundari.

1966 no feien cap referència a aquest acte i uns 20 anys després algunes persones influents en el camp de la pedagogia musical encara en qüestionaven la conveniència.

Probablement el fenomen del concert entès com els romàntics -i que encara es manté en molts àmbits de la música eruditta- i, sobretot, el gran auge de la música enregistrada que, a través dels avenços tècnics, ha permès que cadascú pugui fer un ús (auditiu) d'aquella música que vulgui en les circumstàncies que vulgui, ha precipitat aquesta preocupació.

Segurament que avui en dia aquesta situació ha canviat radicalment, no cal esgrimir arguments en favor de la necessitat que s'escolti música en l'ensenyament obligatori i ens podem endinsar directament en les circumstàncies que poden regir aquesta parcel.la de l'ensenyament.

De totes maneres, sí que cal atorgar a l'escolta musical -tant en el procés formatiu com en l'exercici adult del fet musical- la seva importància relativa i justa. Sembla que, un cop fet el descobrimet de la necessitat d'ensenyar a escoltar, en algunes circumstàncies aquesta faceta s'ha sobredimensionat. No sé si per exigencies horàries o per altres qüestions, aquesta ponència sobre l'escolta musical ocupa el primer espai disponible després de la sessió inaugural en aquesta jornada de treball i intercanvi. Formaria part d'un estil força tradicional de ponències d'aquest tipus començar-la amb un panegíric sobre el tema, però prefereixo, en el seu lloc, inserir-hi una frase de John Cage que expressa una opinió en aquest sentit que comparteixo força: "És millor fer una peça de música que tocar-ne una, millor tocar-ne una que escoltar-ne una, millor escoltar-ne una que desaprofitar-la com a mitjà de distracció, d'entreteniment o d'adquisició de <cultura>"[35]. Potser aquesta opinió podria constituir el nord de molts aspectes de la nostra feina en el camp de la formació musical, sense perdre de vista què és allò que serà millor que facin amb la música els i les nostres ex-alumnes del demà.

Treballar en dues direccions

L'acte o l'activitat d'escoltar en el marc de l'ensenyament de la música és moltes coses alhora. Moltes coses que es poden agrupar, si més no, en dues que corresponen a les dues parts del títol d'aquesta ponència. Aprendre a escoltar per tal que cada alumna i cada alumne arribi a fer-ho d'alguna manera correcta, i que això s'insereixi en la seva futura vida quotidiana de ciutadana i ciutadà adults és un objectiu que figura en el primer nivell de concreció de l'àrea de música i que tots els docents subscriuríem a ulls clucs. És un objectiu que serà de tipus més general o de caire més puntual segons l'abast que donem al complement del verb "escoltar".

[35]CAGE, John: *Experimental Music*, 1957. Recollit a: WATSON, Derek: *The Wordsworth Dictionary of Musical Quotations*. Edinburgh: Wordsworth Reference, 1994. P. 91

D'altra banda, escoltar per a aprendre i fer-ho en el marc escolar que ara ens ocupa, constitueix -sobretot- una activitat d'ensenyament-aprenentatge que, a la vegada, també pot esdevenir una activitat d'avaluació. Una activitat a través de la qual es treballen uns continguts que tant poden ser de tipus conceptual, com procedimental o actitudinal. Entre els segons, evidentment, no podem deixar de pensar en "escoltar per aprendre a escoltar" i entre els tercer "escoltar per aprendre l'hàbit d'escoltar".

Escoltar, en definitiva, és -també, i com a tipologia més important- un procediment , un contingut de caire procedimental, que permet adquirir altres continguts -que, al seu torn són, de caire procedimental, conceptual o actitudinal- que s'insereixen en un complex procés d'aprenentatge.

A part, l'aprenentatge de l'escolta musical -amb les seves tècniques, estratègies, ...- no es pot desvincular de dos aprenentatges interdisciplinaris que sovint tenen tractament de transversals: l'educació per al consum i l'educació del gust. La primera entesa com a construcció de la capacitat crítica de respondre a l'allau de processsos i productes que la indústria musical posa a la nostra disposició. La segona no pas com a camí per assolir el *bon gust* en el sentit setcentista sinó com a construcció del propi conjunt de preferències[36].

Aprendre a escoltar

Aprendre a escoltar és una actuació d'ample abast. Fora del context estrictament musical també seria desitjable que tothom aprengués a escoltar, una millora en l'hàbit i en la capacitat de la receptivitat, no sols envers la música.

Aprendre a escoltar, ensenyar a escoltar amaga la pretensió del docent que l'alumna i l'alumne, en el dia de demà, un cop acabada la seva etapa de formació escolar, haurà tingut tots els recursos que li hagin proporcionat la capacitat i la llibertat de decidir si vol que l'acte d'escoltar música s'insereixi plenament en la seva vida; sobretot en la seva vida privada i en la seva vida quotidiana. Ha de poder decidir sobre la quotidianeïtat de l'acte d'escoltar i, a més, sobre les formes com vol que aquest acte es concreti.

El contacte amb la música, la vivència de la música es manifesta a través de dos grans blocs d'activitats -la recepció i l'emissió- que es lliguem a través d'un tercer bloc: la reflexió sobre la música com a procés. Personalment, no estic del tot segur que la música sigui un llenguatge però sí que, almenys, en té alguns elements i aquest és un d'ells. Per això prefereixo plantejar-ho en termes de comunicació en lloc d'utilitzar-ne altres que tenen més predicament en el món de la pedagogia (*sensació* o *percepció* en lloc de recepció) o fins i tot en els documents legals que ordenen l'educació musical (*expressió* en lloc d'emissió). És cert que parlar de percepció i de sensació ens permetria establir -respectivament- si aquesta

[36]Sobre el tema del gust musical és gratificant la lectura de PALACIOS, Fernando: "Un asunto de gusto". *Eufonía*, Núm. 3. 1996. Pp. 101- 119.

informació sonora que arriba és processada o no, i que hi ha una producció musical que no té una intenció comunicativa que és més expressió que veritable emissió[37]. Però també ho és que expressar-se i percebre són estadis superiors o casos especials de emetre i rebre, respectivament, i que, en ot cas, aquí es parla, entre altres coses, de com la recepció auditiva pot ser veritable recepció.

La recepció de música s'efectua, sobretot, a través de l'escolta i, en alguns tipus de música, també a través de la lectura de partitures de tipus molt diversos que poden activar mecanismes de psicopercepció. L'emissió pot revestir les formes de la creació (improvisació, composició, etc.) i de la interpretació que pot ser vocal o instrumental, individual o col.lectiva, etc.

Aquesta manera de dividir l'activitat musical lliga considerablement bé amb l'estructura del *National Curriculum* de la Gran Bretanya en la que continguts i objectius es separen netament en dos blocs: *Performing and Composing*, i *Listening and Appraising*[38]. D'altra banda també veiem punts de contacte amb la visió de Dankmar Venus que situa l'escolta musical en un panorama educatiu que inclou cinc grans temes: Producció musical (composició i improvisació), reproducció (vocal i instrumental), recepció (escolta d'un mateix o d'altri, i aquesta en directe o per mitjans tècnics), transposició (a la dansa, a les representacions texruals o plàstiques) i reflexió sobre la música[39].

Cada segon nivell de concreció i cada programació ha de mesurar quin és el grau d'incidència òptim en cada un dels elements del currículum, quin pes hi han de tenir el cant, l'instrument, la lectura, l'escolta, etc. Una de les maneres de decidir aquest percentatge de participació es podria fer atenent als elements esmentats: l'emissió, la recepció i la reflexió. A més, si pensem que la major part del nostre alumnat tindrà, en la seva vida adulta, un contacte amb la música que probablement passarà quasi exclusivament a través de la recepció -si les noves tecnologies no canvien profundament els hàbits en aquest sentit-, aquest pot ser un argument perquè l'escolta musical tingui un pes important en les nostres programacions.

Aquest raonament no implica cap renúncia sinó una presa de posició realista. El model educatiu que els polítics de les dècades dels 80 i dels 90 han imposat al nostre país segons el qual a la franja d'edats que ens ocupa conviuen aprenentatges musicals de règim general i de règim especial és el que determina que, amb un cert nombre d'excepcions que sempre seran poques, els primers formin als receptors i els segons als emissors. La discriminació ve del model político-educatiu imposat; no l'hem creada els docents a l'aula. Segueix tenint

---

[37]MONÉS, J.: *Diccionari abreujat d'educació*. Barcelona: Graó, 1987. Pp 67 i 77.

[38]*Music in the National Curriculum*. London: HMSO, 1992.

[39]VENUS, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag, 1984. P. 21-22.

vigència la pregunta que en 1973 es feia John Blacking: "Cal que la majoria sigui considerada "no musical" per tal que una minoria pugui esdevenir més "musical"?[40]

Tampoc no vol pas dir, això, que sols haguem d'educar l'alumnat en l'acte d'escoltar. Si l'únic que sabem fer amb la música és escoltar-la, ni escoltar-la no sabrem. L'objectiu -entès com a capacitat- de saber escoltar no sols es desenvolupa i, en el seu cas, s'assoleix a través d'una activitat que consisteix a escoltar. Tocar, cantar, llegir, improvisar, reflexionar, debatre, ... són algunes de les moltes altres activitats que també col.laboren a aprendre l'acte/procediment d'escoltar.

Si donem al verb "escoltar" un sentit molt ampli, sense que ens faci oblidar les diferències entre escoltar i sentir, podem considerar que com a professores i professors no ensenyem a escoltar, i que tothom en sap d'escoltar. Fora de l'aula, tot el nostre alumnat sent més música que no pas n'escolta, però tots han escoltat i escolten amb regularitat i, per tant, en saben. Allò que ensenyem com a docents és a escoltar d'una/es determinada/es manera/es. Donem unes determinades estratègies per escoltar música, algunes de les quals queden incorporades al sistema d'hàbits de cada alumna i cada alumne.

Si parlem d'aprendre a escoltar, doncs, ens hem de preguntar: a escoltar com? Quantes maneres possibles hi ha d'escoltar música? Quantes maneres lícites hi ha? Es poden ensenyar i es poden aprendre aquestes maneres? Com s'han d'ensenyar per tal que esdevinguin no pas regles d'or sinó un *stock* de possibilitats a disposició del futur ciutadà adult?

L'aprenentatge de l'escolta té una part intuïtiva que no es formalitza i de la qual hem de saber treure partit a la classe de música. A part dels objectius que en el camp de l'escolta musical hagi assolit en l'educació primària, l'alumnat que ens arriba té uns coneixements informals d'escolta musical que hem de treballar, desenvolupar i enriquir des d'un vessant més intel.lectualitzat. Com a docents hem de realitzar una tasca, presidida per una visió intel.lectualitzada de l'acte de l'escolta que no sols meni a una escolta musical més intel.lectualitzada sinó també més sensorial, més emocional i més afectiva, utilitzant alguns dels possibles tipus d'"escoltadors" que deriven de la classificació d'Adorno[41].

L'alumnat aprendrà aquest acte especialment per mitjà de la pràctica d'aquesta activitat en una gran varietat de contextos i per mitjà del coneixement de l'objecte al qual s'aplica l'activitat. El dubte, però, rau en si l'objecte al qual s'aplica és La Música o són les diferents músiques. És a dir: les estratègies d'escolta són comunes a tots els productes musicals i sols depenen del tipus d'escolta que es vol fer? o bé, contràriament, les estratègies d'escolta que posem en joc són diverses segons que l'objecte d'escolta sigui un motet del segle XIII, una sonata de Haydn o bé un concert de Carles Santos? Segurament que les estratègies no són

---

[40]BLACKING, John: *Fins a quin punt l'home és músic?*. Vic: Eumo, 1994

[41]ADORNO, Theodor W.: *Einleitung in die Musikzosiologie*. Frankfurt am Main, 1962.

pas sensiblement diverses, però posen un joc un aparell conceptual que sí que és divers. Però aquesta diversitat conceptual no sols depèn de l'objecte d'escolta sinó també del tipus d'escolta que es fa o que es vol fer. Com ja hem esmentat en altres ocasions[42] l'aparell conceptual no ha de ser sols el que fa referència a la tècnica musical sinó que també cal afegir-hi el que emana de l'etnomusicologia.

Aquesta diversitat de contextos no sols concerneix a la música concreta que s'escolta sinó, sobretot, a la forma com es fa. L'acte d'escoltar música es revesteix d'uns rituals que depenen de les circumstàncies en què aquesta escolta es realitza. Com l'acte de llegir -com llegim a la biblioteca o al llit?- o sobretot el de veure cinema -quins són els rituals o els hàbits que apliquem quan mirem una pel.lícula al cinema o al vídeo de casa?- el d'escoltar música també entranya diferències molt grans d'un context a l'altre: escoltar música a la ràdio o al compacte -a casa, a l'escola o amb el walkman a la platja- o en un concert o a casa d'un amic que la interpreta per a mi, implica uns hàbits i unes formes de conducta radicalment diferents que, sovint, es ritualitzen. De forma semblant, també és diferent la manera d'escoltar segons quin sigui el tipus de música.

I no només s'han d'ensenyar les estratègies i els sistemes conceptuals que són a la base de l'aplicació d'aquestes estratègies sinó, també, aquests rituals, el seu desplegament, l'autoreflexió explicitada sobre aquests. És clar que també cal acceptar les limitacions intrínseques que el medi escolar té per a la consolidació d'aquests rituals. Cap de les situacions presents o futures en les que l'alumna o l'alumne escolta o escoltarà música i en les que nosaltres volem incidir i millorar des de la nostra docència no són recreables en el marc escolar i només hi podem fer aproximacions. En aquest sentit, fins i tot el concert al centre o l'anada a un concert per a escolars no deixen de ser simulacions, honestes i saludables, però a fi de comptes només aproximacions. D'aquí la necessitat que l'aprenentatge que hi plantegem sigui funcional.

Si l'ensenyament obligatori ha de permetre a aquells que el reben el màxim coneixement i adaptació al seu medi, no sols hem d'incidir amb força en l'educació en l'escolta musical perquè aquesta serà la seva principal via de relació amb la música, sinó que ho hem de fer per vies ben diferents, facilitant-li situacions diverses que li facin desenvolupar rituals d'escolta individual i col.lectiva, de música enregistrada i en directe, d'un ampli ventall de tipus de música, i creant estratègies més intuïtives o més racionalitzades.

És clar que l'ensenyament, però, no es pot quedar en això i no podem renunciar a la pretensió de contribuir a dotar l'alumnat d'un cert grau de capacitat de transformació d'aquesta realitat. Una capacitat que serà més gran i efectiva si ha fet una reflexió sobre el fet musical i sobre la seva relació amb aquest a través de l'escolta.

---

[42]VILAR, Josep M.: *La utilización de la músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología* (títol provisional). Barcelona: Graó. Eufonia (en premsa).

De fet, però, tampoc no es tracta que aquesta capacitat de transformar la societat s'orienti envers una formació en els paràmetres pels que s'hauria de regir una societat musicalment millor. No podem dir: "com que, com a mestre, considero que l'escolta en directe és molt millor que l'escolta enregistrada educo el meu alumnat en aquest sentit per tal que, en el futur, tingui la capacitat de canviar la realitat actual en la que es sobrevalora la música enregistrada". Segurament que aquesta és, més o menys, la idea subjacent en algunes programacions que recullen la necessitat que l'alumnat escolti música en directe però no enregistrada. De la mateixa manera tampoc considerem que fos lícit creure que cal escoltar Bach a l'aula però que Sting no hi té entrada perquè com que el primer és millor que el segon així contribuïm a dotar l'alumnat de la capacitat de transformar la societat per tal que, en el futur, Bach guanyi lloc a Sting en el seu consum privat de música i/o en la societat en general.

Aquestes valoracions de qualitat no es poden transmetre al currículum, bàsicament perquè les considerem estructuralment errònies. El disc no és cap mal succedani del concert sinó una manera radicalment diferent d'establir relació personal amb el so musical[43].

Aprendre a escoltar és aprendre i practicar el silenci, l'atenció, el respecte i, sobretot, la llibertat -que deriva del coneixement- de l'alumnat a aplicar unes estratègies, rituals i sistemes conceptuals o uns altres i, finalment, la llibertat de parlar del que per a cadascú significa la música escoltada.

Escoltar per aprendre

Aprendre a escoltar i escoltar per a aprendre. La segona part del títol és, dintre de tot, força més senzilla d'abordar. Què podem aprendre a través de l'escolta musical? S'imposa, només, fer un repàs als elements del currículum de música a l'ESO i establir, primerament, en quins d'aquests l'escolta pot funcionar com una activitat d'aprenentatge útil i en segon lloc, quin és el pes específic que aquesta activitat d'ensenyament ha de tenir en l'aprenentatge de cadascun d'aquests elements enfront d'altres activitats com la lectura, la reflexió, la interpretació, el debat, la creativitat, ...

La nostra lectura del primer nivell de concreció de l'àrea de música ens fa pensar que escoltar música ha de ser una activitat que tingui un pes específic important en el desenvolupament i l'assoliment de les següents capacitats:

- Reconeixement i diferenciació dels fonaments del so (Objectiu Terminal 1)

- Identificació de les qualitats del so (OT 2 i 5)

- Identificació dels elements bàsics del llenguatge musical. (OT 3 i 6)

---

[43]Aquesta i altres de les idees contingudes en aquest epígraf han estat tractades anteriorment a: VILAR, Josep M.: *Recursos per aprendre a escoltar la música*. Barcelona: Rosa Sensat, 1995. Pp. 11-24.

- Reconeixement de les estructures formals de la música (OT 7)

- Distinció d'estils i estètiques, i situació cronològica (OT 8 i 9)

- Valoració dels elements extramusicals en els productes musicals (OT 11)

- Coneixement dels instruments i les seves agrupacions (OT 18 a 21)

- Optimització de la utilització de la tecnologia a l'abast (OT 22)

- Configuració d'un sistema de valors i d'hàbits propi que guiï la relació d'un mateix amb la música (OT 23 a 26)

A part, l'acte d'escoltar ha d'acompanyar -segurament amb un grau d'incidència menor- l'aprofundiment en les capacitats següents:

- Lectura i escriptura musical (OT 4)

- Creació musical (OT 10)

- Aprofundiment en l'entorn dels productes musicals i relació de l'autor amb l'entorn (OT 12 i 13)

- Interpretació vocal i instrumental (OT 15, 16 i 17)

D'aquí que, en els redactats de les nostres programacions i dels nostres materias, puguin aparèixer redactats d'objectius didàctics del tipus "escoltar ... per aprendre a distingir l'estil X", "escoltar .... per aprendre a identificar el timbre del ....", "escoltar .... per aprendre a distingir la forma ..." o bé "escoltar ... com a complement al treball d'interpretació de ...". D'entre aquests aspectes l'aprenentatge dels quals està íntimament lligat a l'exercici de l'escolta musical en destacaria el timbre, les estructures musicals (no sols les formes; també les textures), l'oïda interna, i la component social de tota manifestació musical[44].

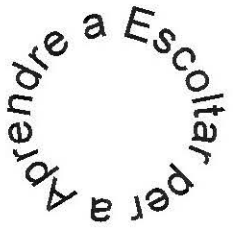
Però encara que no tinguin una relació concreta amb cap dels objectius terminals que hem anat resseguint, em sembla que és especialment important que apareguin dos tipus de redactats sense els quals no sols els apartats dedicats a l'escolta sinó tota la programació restaria incompleta:

- Escoltar pel gust de fer-ho i per aprofundir en l'escolta musical com a font de plaer i de satisfacció.

- Escoltar per aprendre a escoltar.

En aquest punt es tanca el cercle

[44]Alguns d'aquests elements apareixen molt ben trabats en l'experiència exposada a: FOLCH, Begonya: "El Trío Barcino en la EP Emilia Pardo Bazán". *Eufonía*, 3. Abril, 1996. Pp. 131-138. (Víd. P. 135)



i reapareixen totes les idees exposades a l'epígraf anterior. De totes maneres, sí que m'agradaria, abans de passar al tema següent, incidir en la qüestió del gust per l'acte d'escoltar música. Essencialment, si volem, i ho volem, que els i les nostres alumnes escoltin música en el futur o, si més no, que triïn si volen escoltar música en el futur i com ho volen fer, és perquè tenim el convenciment que aquest acte els pot aportar una sèrie de beneficis, entenent aquest mot en el seu sentit més ampli possible: un plaer sensorial, una satisfacció més profunda, una comprensió d'un fet musical, estètic o cultural, un coneixement més ampli d'una determinada realitat, un sistema de relacions no verbal, etc. Perquè això sigui així és estrictament necessari que la música s'escolti amb plaer, s'escolti per plaer. I aquesta recerca de plaer a través del missatge sonor també és un contingut de tipus procedimental que s'ha d'haver exercitat com a tal a l'aula. Si la música sempre s'escolta per a descobrir una forma musical, una tonalitat, una sèrie acordal o una combinació d'instruments, per molta música que escoltem, això no és condició *sine qua non* que veritablement estiguem ensenyant a l'alumnat el plaer d'escoltar música. I sense aquesta dimensió de plaer -inherent a l'art, segurament- és difícil que finalment aquest acte esdevingui un hàbit.

Les estratègies a l'aula

Hem convingut que l'acte d'escoltar música no és únic. Que cadascú en el seu interior el resol a la seva manera i que, fins i tot, cadascú el resol de maneres molt diferents segons el context. Un d'aquests contexts és, precisament l'aula, en la que nosaltres, com a professores i professors, tenim capacitat de dissenyar les estratègies i, d'aquesta manera, incidir tant en els futurs hàbits d'escolta com en la contribució real que aquesta activitat faci al treball efectiu d'un determinat contingut, sovint de tipus força conceptual.

Fem, doncs, un repàs a les estratègies que tenim a les nostres mans per disposar l'escolta musical d'una determinada manera a l'aula, quines són les condicions que podem crear per tal que aquesta sigui plenament efectiva.

1. El mitjà. Som nosaltres els que triem -en la mesura que les condicions ens ho permeten- quin és el mitjà pel qual podem portar a terme aquesta activitat. La font sonora és un instrument o un grup en directe, o bé un so enregistrat? En el cas que triem de fer-ho en directe, sona a l'aula o bé desplacem l'alumnat a un altre lloc, ja sigui la sala d'actes de l'escola o bé el teatre del poble? I si decidim que sigui enregistrat, utilitzarem el compact disc, el cassette, el vídeo, etc.? En el cas que disposem de més d'un producte musical que

ens pugui servir (dos concerts per a violí solista, dos rondós, dues versions de la mateixa composició, etc.) cal que una preparació a consciència ens permeti d'establir quin material en concret utilitzarem. A voltes, fins i tot serà necessària una certa experimentació amb els mateixos alumnes per tal de saber quin és el mitjà més adequat en cada cas.

Voldria insistir en el fet que em sembla que cap dels medis de què disposem per escoltar música no és intrínsecament millor que cap dels altres. Pot ser interessant plantejar-nos per quina via aquesta persona que en el present és el nostre alumne o la nostra alumna i que en el futur serà una persona adulta i autònoma escoltarà música més sovint tenint en compte les seves disponibilitats econòmiques, de temps, de situació geogràfica, de context, ... per decidir el mitjà emprat a l'aula.

2. La reflexió. Segurament que aquest és l'element que, de manera més clara, distingeix l'acte d'escoltar música que es fa en el context escolar del que es fa fora[45]. El marc escolar és el que permet millor l'explicitació d'allò que volem escoltar en la música, de quina manera volem escoltar la música. És precisament el grau en què es porti a terme aquesta reflexió explicitada el que d'una manera més clara marcarà fins a quin punt l'alumnat ha interiotitzat que l'acte d'escoltar música té una gran riquesa i varietat de matisos, que cal que els tingui en compte, i com més millor per tal de poder activar en cada ocasió aquell que més convingui.

Aquesta reflexió tant es podrà fer abans que soni la música com després, com fins i tot mentre sona la música. No puc acceptar l'opinió segons la qual "el més important és la música" i que, per tant, mentre sona hi ha d'haver silenci absolut. El més important no és la música sinó les persones i és al servei d'aquestes que es posa la música. El més important som les persones i el respecte que ens devem, de manera que qualsevol comentari sobreposat a la música que incideixi en una major comprensió d'aquesta és prou lloable en el context escolar.

3. La manipulació o mediatització. Quan la música arriba a l'aula -tant si és enregistrada com si és en directe- en molts casos ja ha estat objecte de manipulacions i mediatitzacions diverses que l'han afectat: el transcriptor, l'editor, l'intèrpret, el tècnic de gravació, han deixat la seva empremta en aquest producte. I nosaltres també hi hem col.laborat: una música que inicialment havia estat dissenyada per lloar a Déu o per acompanyar un passeig reial, ara serveix per aprendre (a escoltar, un ritme, un timbre, ...) com altres la fan servir per reunir públic en una sala de concerts o per acompanyar les imatges d'un film.

A l'aula aquesta manipulació ha d'anar més lluny perquè, novament, el més important NO és la música. La hipotètica "responsabilitat" que aquesta acció pugui comportar no ha

[45]Tot i que també cal tenir en compte que hi ha un corrent, que ve de força lluny, que preveu que els concerts públics també tinguin unes explicacions prèvies i, d'aquesta manera, esdevenen font d'aprenentatge formalitzat de l'audició fora del marc escolar i en mans del món associatiu, de les institucions o de la iniciativa privada.

d'espantar al docent. La fragmentació de l'obra musical, la repetició, la modificació de paràmetres com el tempo, el balanç d'aguts i greus, etc. tenen la seva justificació per al fi que cerquem en l'escolta a l'aula.

4. El material de suport. És convenient que un element important en aquestes "estratègies d'audició" que apliquem a l'aula i en les que volem que l'alumnat s'eduqui, sigui l'atenció als materials no sonors -bàsicament visuals- que concorren en aquesta activitat. De fet, aquesta presència o absència és important en tots els contextos en què s'escolta música. Algú decideix que, a casa, escolta un disc o posa un vídeo, igual que decideix si segueix amb la partitura o no; a concert algú decideix -de manera més o menys conscient- que no li interessa anar a un concert d'orgue a l'església de la seva localitat perquè la manca d'elements visuals (no veiem a l'organista) no compensa el desplaçament.

Aquest material de suport de caràcter visual el podem agrupar de la manera següent:

D'acord amb el tipus de suport podem utilitzar:

- Vídeo-cassette o CD-ROM.

- Diapositives

- Làmines

- Material fotocopiat que es distribueix a cadascú.

D'acord amb el tipus d'informació que es contingui en aquest suport podem parlar de:

- Partitures. Poden haver estat sotmeses a un cert grau i tipus de manipulació (facilitació, transport, subdivisió dels valors, només la melodia principal, eliminar una part de la informació com els ornaments i articulació, ...)

- Fotografies o dibuixos. Almenys poden fer referència als instruments que hi sonen, als autors d'aquesta música, als continguts que representa aquesta música en el cas de música amb programa, ...

- Representacions esquemàtiques que ajudin a la comprensió d'algun element present en aquesta música. Els anomenats "musicogrames" que quasi invariablement tenen un caràcter lineal rectilini i que quasi sempre ens parlen de com s'alternen els temes melòdics i/o els instruments en aquesta música són només una de les moltes possibilitats en aquest sentit. Un rondó o una forma ABA s'assemblen molt més a un cercle o a una espiral que no a una recta. Un contrapunt imitatiu (cànon, fuga, ...) s'assembla molt més a una representació en perspectiva. Reflexions semblants podem fer per als temes amb variacions, la sonata, etc.

D'altra banda, si allò que volem representar, en definitiva, és l'estructura formal, cal tenir en compte que ni la instrumentació ni el contingut melòdic no són els únics elements configuradors de la forma musical i que sovint no són ni tant sols els més importants. El ritme, el tempo, el volum, la textura, l'harmonia, etc. tenen, també, una importància crucial,

sobretot quan l'anàlisi emana de l'escolta i no de la lectura de partitura. En cada punt de la música en la que s'articula la forma cal entendre quins són els elements d'aquest vocabulari musical que hi col.laboren i quins no. Per exemple, a les variacions K 265 de Mozart (estructura AABABA per a cada variació) la textura no actua com a element estructurador de la forma interna del tema però sí en la d'algunes de les variacions. I també, per suposat, en la separació entre diferents variacions.

Es fa necessària una jerarquització d'elements que no sols ha de respondre a aquells que volem treballar en un punt concret de la programació sinó, evidentment també als que són més evidents en l'obra musical que prenem com a material didàctic. I això topa amb un problema important: fins a quin punt puc tenir la certesa que allò que jo hi sento coincideix amb allò que hi senten les meves i els meus alumnes? Una aproximació a l'assoliment d'aquesta certesa ha de recolzar necessàriament no tant en una llarga experiència docent com en una investigació d'aquests i altres elements portada a terme a l'aula aplicant una metodologia sistemàtica.

Per sobre de tot, però, convé de no perdre de vista que la reflexió, el coneixement de materials (musicals i visuals) molt diversos, el recolzament en fons solvents, la fugida de posicions musicalment massa puristes, i la recerca de varietat en tots aspectes contribuiran decisivament a donar una formació més plural, global i efectiva.

L'aplicació d'aquestes estratègies -el mitjà, la reflexió, la mediatització i el material de suport- opera en aquestes músiques un canvi de gènere i la música religiosa, la música teatral, la música simfònica o la música de ballet esdevenen "música d'aula". D'aquesta manera, un gènere que, específicament, sols compta amb poques obres com *Pere i el llop* o la *Guia d'orquestra per a joves* s'ha anat ampliant -*Les Estacions* d'A. Vivaldi, *A les estepes de l'Àsia Central* d'A. Borodin, ...- i ho pot fer fins a l'infinit mercès a aquesta transformació i per mitjà de la iniciativa i la imaginació del mestres, professors i professores.

Els materials concrets

La selecció dels materials musicals que s'escolten a l'aula hauran de ser una conseqüència de l'opció concreta que cadascú faci en referència als elements que s'han tractat fins ara i a tots aquells altres que cadascú hi aportarà.

Però segurament que hi ha altres elements a tenir en compte i que no deriven directament ni de si serveixen per **aprendre a escoltar** o els utilitzem per **escoltar per aprendre**, ni estan en funció de les estratègies d'aprenentatge que els apliquem a l'aula. Repassem-ne alguns que possiblement són els més importants.

- L'aula de música ha de constituir, en certa manera, un aparador de totes les músiques que l'alumna i l'alumne tenen al seu abast per tal que pugui avançar en la comprensió de totes elles. Si alguna cosa veritablement distingeix la música del segle XX de la música de la resta de la història europea és que "música europea del segle XX" és quasi sinònim de "música

europea de tots els temps i música actual de tots els racons del planeta". I l'alumne s'ha d'educar en aquesta diversitat estètica.

- Aquesta diversitat es pot estructurar de manera molt diverses. Una de les possibles és:

. Música europea de tradició erudita (música artificial, clàssica, ...)

. Música popular urbana (música moderna, en la tradició del rock)

. Música tradicional de diferents indrets del planeta (inclosa la de l'entorn de l'alumne), entenent, en aquest bloc tants les músiques de tradició popular com les de tradició clàssica, diferenciació que és especialment vàlida en les grans cultures orientals i del món islàmic.

. Música de Jazz

Evidentment, hi ha productes musicals que seran de difícil classificació en aquest sistema i possiblement algú pugui considerar que la majoria dels productes del Jazz es poden incloure en algun del apartats anteriors. Altres podrien considerar que la música tradicional catalana hauria de tenir un apartat propi o que també s'hi hauria de contemplar la música en els mitjans de comunicació. En definitiva són qüestions secundàries i allò veritablement important és l'aplicació de dos principis:

. El ventall de productes musicals present a l'aula ha de ser el més ampli possible.

. El grau d'importància relativa que cadascuna d'aquestes músiques prengui en la programació concreta de cadascú ha de derivar del projecte educatiu de centre.

Una opció que doni una importància especial a les músiques de la tradició pop-rock parteix d'uns pressupòsits i obté uns resultats diferents que aquella que es centra molt en la música del passat -tant de tradició erudita com popular- o aquella que pretén una aproximació a un ventall molt ampli de músiques "ètniques". En el primer cas fem l'opció pel coneixement del medi musical en el que viu cada membre del col.lectiu de l'alumnat. En el segon, possiblement fem una opció de tipus més "culturalista"; s'assoleix un coneixement de les bases musicals que ens han menat fins on som i que constitueixen l'actualitat musical per a una franja de la població. En el tercer, segurament es fa una opció que apunta molt més cap al futur, cap a un futur que serà molt més multicultural i ètnicament divers.

- El nostre propi concepte de música determinarà no tant els tipus de música que s'utilitzin a l'aula sinó més aviat els productes musicals concrets que hi tinguin entrada. Si considerem que hi ha una música bona i una música dolenta (que no té res a veure amb els estils) i que som capaços de destriar-les netament, segurament que a la nostra aula sols hi tindrà entrada la "bona". Si més aviat pensem que no hi ha música de qualitat i música sense qualitat, que aquesta "qualitat" no s'ha de buscar sempre en la mateixa direcció i que més aviat hi ha "música amb qualitats" (una bona melodia, un bon ritme per ballar o per vetllar el son, una bona adequació a la funció per a la qual ha estat creada, ...) el ventall de músiques utilitzades a l'aula s'ampliarà enormement. Reprenent la comparació feta anteriorment, la

música de Bach no és millor que la de Sting, sinó que responen a unes necessitats i demandes diferents, i els donen satisfacció per vies no comparables[46].

- En aquells casos en què disposem de dues o més versions que poden fer la mateixa funció, igualment podrem aplicar criteris molt diversos per escollir-ne una o bé una altra. La qualitat intrínsecament musical de la composició (si creiem en aquest paràmetre), de la interpretació, de l'enregistrament, ... pot ser un dels factors per a la decisió. També poden pesar, però, altres com la claredat amb què es poden sentir o captar els continguts que hi volem treballar, encara que això sigui a costa de la "puresa" del producte: segurament desestimarem una versió amb instruments originals de la Suite núm. 2 de J.S. Bach si vull escoltar-ne la Badinerie per captar la sonoritat de la flauta travessera. Possiblement no tindré cap inconvenient a utilitzar una versió instrumental d'un dels èxits de The Beach Boys si aquesta em resulta molt més clara per entendre-hi l'estructura dels 12 compassos del *blues*.

.....

L'aplicació dels paràmetres que s'han exposat en les pàgines precedents no pressuposa pas que la nostra tasca en el camí d'ensenyar a escoltar música sigui més efectiva ni tingui més incidència. Possiblement, fins i tot, les directrius que sovint s'apunten entre línies en aquesta ponència no sempre siguin les més encertades. Sí que tinc, almenys el ple convenciment que una reflexió sincera de cada docent sobre aquestes qüestions unida a un reciclatge constant que el porti a conèixer noves músiques i a enriquir el material musical sobre el qual treballa sense renunciar a res d'essencial, un reciclatge que el mantingui una mica al corrent del mercat discogràfic i de l'oferta concertística del seu entorn, són les eines bàsiques per a la millora d'aquesta faceta de la nostra tasca docent.

Bibliografia sobre escolta o audició musical.

AA. DD.: "Monografía: La audición Musical". *Eufonía, 2*. Gener 1996. Pp. 5-52.

ALSINA, Pep et alt.: *Història de la música. 49 audicions*. Barcelona: Graó, 1994.

ARTIGUES, M. et alt.: *51 audicions*. Barcelona: Teide, 1983.

COPLAND, Aaron: *Cómo escuchar la música*. México: FCE, 1976.

DOMEQUE, M. et alt.: *Audició Musical*. Barcelona: Teide, 1990.

---

[46]Aquesta idea ha estat tractada de manera més extensa a: VILAR, Josep M.: "Música bona, Música dolenta (Música de qualitat, música amb qualitats)". *Catalunya Música - Revista Musical Catalana.* (en premsa).

ESCALAS, Romà et alt.: *Audició 1. Forma i color de la música*. Barcelona: DINSIC, 1993.

GIMÉNEZ, Teresa: *La música a l'escola*. Barcelona: Edicions 62, 1981.

RIERA, Carles: *Sons en el temps*. Barcelona: Fundació "La Caixa", 1992.

VILAR, Josep M.: *Recursos per aprendre a escoltar la música*. Barcelona: Rosa Sensat, 1995.

Escoltar música. Ensenyar a escoltar música. Aprendre a escoltar música[47]

Realment, cal aprendre'n? S'ha d'ensenyar?

Des de *sempre*, s'ha ensenyat a tocar i a cantar, a executar, a interpretar; aquest ha estat un aprenentatge formal. De mica en mica, la societat occidental ha aplicat un reduccionisme important a l'acte d'ensenyar música, que l'ha convertit en un ensenyar a interpretar. Així, durant segles, *no hi ha hagut un ensenyament sistematitzat de l'acte d'escoltar*. L'aprenentatge de l'escolta s'ha desvinculat del de la interpretació i de la creació, i escoltar música ha estat, tradicionalment, un aprenentatge informal. Quines cultures es plantegen l'ensenyament de l'acte d'escoltar desvinculant-lo de l'acte d'interpretar? Què motiva, en les darreres generacions de la nostra societat, aquests intents de formalitzar l'ensenyament de l'escolta musical? És el concert, que té poc més de dos-cents d'existència? És l'enregistrament, que en té força menys i que ha convertit la música en un més dels béns de consum que el mercat lliu! re posa al nostre abast?

* * *

Escoltar música és una de les maneres més importants de viure la música, d'accedir als productes musicals que la nostra societat ens posa a l'abast. Quantitativament, segurament que és la més important. Gairebé cap sector de la població no passa més temps "fent" música que no pas escoltant-ne.

Rebre, ser receptiu, escoltar, escoltar música. Hi ha un procés lent de construcció d'aquestes facultats en cadascú de nosaltres. Tants n'hi ha que no són receptius! I tants que no saben escoltar! Però *es pot ensenyar a escoltar música i se n'ha d'ensenyar*.

Volem que els nostres alumnes, no en tant que alumnes sinó en tant que persones adultes en el futur, escoltin música, practiquin amb normalitat aquesta via d'accés a uns productes culturals i d'eventual producció de satisfaccions personals.

"Escoltar música", doncs, és un dels objectius de la formació que volem donar en tant que professors de música o "professors mitjançant la música".

I haurem assolit aquest objectiu en la mesura en què aquesta activitat -equidistant d'allò sensorial i d'allò intel·lectual- s'hagi esdevingut un hàbit.

Però escoltar és un acte conscient que requereix posar en joc unes estratègies de comprensió, de discerniment, d'observació, de relació... En aquest sentit, escoltar música és

---

[47] Extractes de la introducció del llibre Recursos per aprendre a escoltar música, de Josep M. Vilar. Dossiers Rosa Sensat, 48.

d'un procediment, una estratègia, una habilitat que s'ha d'haver desenvolupat i assimilat, principalment -però no exclusivament- a través d'una activitat d'ensenyament i aprenentatge, que és, igualment, la d'escoltar música.

Escoltar música: una activitat d'ensenyament i d'aprenentatge, *un procediment* o estratègia, *un hàbit*, *un objectiu*.

* * *

En els infants, la gratuïtat de l'acte d'escoltar música es troba en el punt de partida del procés de construcció de l'experiència auditiva.

Probablement aquest mateixa gratuïtat hauria de ser, també, el punt d'arribada.

Entremig, el nen que ja és alumne s'ha vist implicat en un procés en el qual se l'ensenya a escoltar. A escoltar unes músiques que es vol que també formin part del seu bagatge cultural; i a escoltar -també- perquè es vol que l'acte (i l'hàbit) d'escoltar formin part del seu bagatge cultural.

Enunciats com "Escoltar música per distingir-hi no-sé-què", o "Identificació de no-sé-què-més per mitjà de l'escolta" són freqüents a les programacions, però... on és el plaer? Segurament que aquest és un element que encara apareix massa tímidament als nostres currículums.

"Escoltar música pel plaer de fer-ho, per deixar-se recrear en el benestar que això proporciona."

Hi ha enunciats d'aquest tipus en les nostres programacions?

A més de fer escoltar música per treballar-hi el sentit de frase, per descobrir-hi el paper de la viola o per fer una anàlisi auditiva de la seqüència acordal del fragment, convé fer escoltar música pel plaer de fer-ho.

Sovint els nostres alumnes han d'escoltar una música amb alguna finalitat concreta. I quan no és així, aquesta esporàdica escolta gratuïta apareix absolutament desvinculada de la resta de maneres d'escoltar que intervenen en el procés formatiu.

Aquesta gratuïtat aspira a ser un punt d'arribada però s'ha d'alternar amb aquella manera d'escoltar, que és més pròpia del crític i de l'analista, que és la que més sovint demanem als nostres alumnes.

-Avui "només" escoltarem música- diuen els alumnes amb to de súplica per demanar que la sessió de classe esdevingui una sessió de plaer.

El patiment per la programació que cal acabar tant sí com no ens fan dubtar i no entenem la importància d'una súplica com aquesta. Implica el convenciment per part d'ells que nosaltres, els seus mestres, que pertanyem a un mon tan diferent del seu, que no estem abonats al *fast food*, que no escoltem *40 principals* i que sols rarament portem calçat

esportiu o texans, malgrat tot, "coneixem" o "posseïm" alguna música que a ells els pot proporcionar plaer. Els pot agradar; la poden estimar.

I ho sabem per experiència, perquè alguna vegada, a l'aula, el fragment de música que ha proposat el mestre ha causat una impressió fonda, agradable o divertida en els alumnes; segurament que a això hi ha col·laborat que n'hem sabut fer una presentació adequada i que no n'hem demanat res a canvi.

No n'hem demanat res i ho hem obtingut tot; el plaer i l'estimació per aquelles músiques que hem/han escoltat.

* * *

Si algunes de les músiques que estimen els nostres alumnes tenen el "rostre" de l'aula de música, el de l'escola, possiblement haurem fet un pas important en la bona direcció. Potser això encara no serà fer estimar la música, però n'estarem més a prop.

Potser per poder reconèixer que l'escola està fent quelcom per fer estimar la música, no cal que sigui el mestre qui hagi proposat una música; simplement que sigui el context de l'aula, el de la institució escolar el que hagi proporcionat una música "especial" a l'alumne. Que l'alumne -quan ja no ho sigui- pugui recordar com aquella música que més li agrada d'escoltar en moments especials, la va descobrir a l'escola, mercès a una d'aquelles "sessions de plaer" en què el professor deia:

-Per al dia vinent quedeu convidats a fer-nos escoltar la música que més us agrada; aquella que escolteu en moments molt especials. No és obligat de participar-hi; hi fa qui vol.

La premissa era la llibertat. Llibertat de participar-hi, de deixar-se conèixer una mica més a través de la música, i llibertat de deixar-se interpel·lar per la música o de no fer-ho.

I des d'aquestes músiques es reincidia -amb més o menys fortuna- sobre els continguts del programa. La "nostra" música, la música "de" cadascú era viscuda i aprofundida des d'un aparell conceptual i procedimental que inicialment sols era el del mestre. L'escolta plaent, l'escolta crítica, l'escolta analítica ja no eren tan llunyanes.

* * *

És interessant que l'alumne verbalitzi una part del contingut de la música que escolta i que en aquesta verbalització hi tingui una importància especial l'adjectivació, però saber escoltar no necessàriament és saber parlar d'allò que s'ha escoltat.

Si fos així l'"escoltador" modèlic seria el crític musical. Però la música no ha estat creada no re-creada perquè els nostres alumnes -o qui sigui- la comentin sinó perquè, si els ve de gust l'escoltin; perquè, si ens ve de gust, l'escoltem; perquè s'escolti.

El consum de música, la relació amb la música pertany de ple a la vida privada.

A nosaltres, com a professors, se'ns demana l'ensenyament i avaluació d'un acte tan íntim; i

gairebé no ens queda altra possibilitat que avaluar l'exteriorització que l'alumne sap o vol fer d'aquesta interpel·lació que li ha fet la música.

No sols es tracta de respectar la llibertat de seleccionar allò que hom vol escoltar sinó també la llibertat de parlar o no parlar sobre el que s'ha escoltat.

Al cap i a la fi, nosaltres també estem fent constantment ús de la nostra llibertat de seleccionar la música que farem escoltar i de parlar més o menys sobre aquella que pretenem fer escoltar. La llibertat no sempre confessable que exercim els professors de parlar sols d'aquells aspectes que en coneixem (són realment els més interessants per als nostres alumnes?) potser a vegades es resol desfavorablement per a la música: massa estona per a la paraula "aclaridora" i massa poca per a la música.

[...]

Els que estem o hem estat en l'ensenyament de la música hem passat temps i temps filant prim (massa prim?), desgranant les diferències i establint les fronteres entre "sentir música" i "escoltar música". Aquesta actitud, vinculada a la de la sacralització del producte musical - és la matèria primera de la nostra professió, poca broma!- ha portat a una menyspreu del "sentir música". *Sentir* en tant que percepció, sense participació d'aquest acte tan humà que és la intel·lectualització; si hi ha consciència intel·lectual ja parlem d'"escoltar". És llàstima que tan sovint haguem exclòs voluntàriament del nostre lèxic musical i pedagògic el "verb" sentir amb el menyspreu amb què s'ha fet.

Procediments d'audició

Guia general per a audicions

1. Preparació

La audició pot ser en cassette, CD-àudio, ordinador, en directe,....

Sempre que sigui possible el professor disposarà de la partitura de l'obra a escoltar així com d'informació bibliogràfica i complementària. La preparació comportarà:

- Anàlisi musical exhaustiu de l'obra o fragment.
- Determinació del fil conductor i motivador: ritme, melodia, tema, instrument, autor, època, estil, forma.
- Selecció de fragments breus i interessants.

2. Motivació

Incentivar als alumnes a que prenguin interès pel fet musical. Cal tenir present quin són els seus centres d'interès.

La primera dificultat és SEGUIR LA MÚSICA EN EL TEMPS especialment si els alumnes no coneixen l'obra a escoltar. En les primeres audicions buscarem fragments de l'època a estudiar que siguin fàcils i coneguts i que ofereixen als alumnes un interès primari ja sigui perquè el fragment és conegut o perquè ens podem recolzar en aspectes extra-musicals (música descriptiva, virtuosisme, atracció per si mateixa,...)

El estudi i anàlisi d'aquests fragments que presenten un interès primari ens ajudaran a proporcionar als alumnes recursos idiomàtics per seguir la música en el temps, per exemple a partir de

L'estructura de l'obra

Repetició exacta: rondo ABACA, forma binària AABB, forma ternària ABA

Repetició per variació: baix obstinat, tema amb variacions,...

Repetició per imitació: cànon, fuga, altres tractaments fugats,...

Repetició per desenvolupament: forma sonata, rondo-sonata.

Els instruments o veus que intervenen

Diferenciació de les característiques de cada veu o instrument individualment.

Reconeixement d'una veu o instrument dins d'un grup.

Distinció de les veus i els instruments més usuals.

Identificació de les diferents maneres d'agrupació vocal i instrumental.

Associació d'agrupacions instrumentals amb la seva corresponent època històrica.

Els elements de la composició

Audició de fragments pel seu interès rítmic, melòdic, tractament polifònic, tractament harmònic,....

Selecció de fragments que permetin reconèixer motius melòdics, rítmics,...

Audició de fragments orientats a l'interès d'efectes i contrastos,..

La contextualització

Audició de fragments pel seu interès històric, estètic, social,...

Audició de fragments per la seva cotemporaneitat

Audició de fragments per la seva interrelació amb d'altres àrees del currículum.

3. Tècnica pedagògica

Els fragments han de ser breus i interessants.

El temps de l'audició ha de ser mínim però intens.

Comentari previ (pot tenir-lo o no).

Treball de pre-audició: interiorització i memorització del fil conductor de l'audició (la melodia, el ritme, l'aparició d'un instrument, l'estructura, el text ...).

Comentari posterior (sempre). Al final de l'audició comentar i comprovar el grau de comprensió. Si ha sigut correcte o no. Si és necessari es tornarà repetir el fragment.

Qüestionari genèric d'audició

1. És monòdica o polifònica?

2.Té característiques harmòniques (veus en sentit vertical) o contrapuntístiques (veus en sentit horitzontal)?

3. És música imitativa?

4. És música dialogada?

5. Té característiques melòdiques i/o rítmiques...?

6. Quin tipus de ritme (binari/ ternari...)?

7. Hi ha recitatius?

8. Hi ha duets?

9. Hi ha àries?

10. Hi ha parts concertants?

11. És a capella?

12. Quins registres o cordes de veus hi sents?

13. Hi ha instruments? Quins?

14. Et són familiars els timbres d'aquests instruments?

16. Quines famílies d'instruments hi sents?

17. Quina classe de conjunt instrumental és (trio, quartet, orquestra de cambra,...)?

18. Coneixes poc o molt la construcció d'aquests instruments?

19. Quin paper té en aquesta audició cada família instrumental o cada instrument en concret?

20. Els instruments en aquesta audició estan subordinats a una melodia vocal o instrumental?

21. Es tracta de música religiosa o profana?

22. Quina característica té (alegre, trista, mística, guerrera,...)?

23. A quina època pertany?

24. A quina forma musical pertany (en cas que en tingui) ?

25. Intueixes l'autor?

26. Coneixes la peça?

27. Hi notes alguna influència de la música d'algun altre autor?

28. Hi notes alguna influència de la música d'alguna altra època?

Comentari d'una partitura

Anàlisi de tots el elements possibles:

melodia, ritme, harmonia, escriptura, per quin instrument és, estructura formal i estilística que servirà per comprendre millor el període o compositor.

1. Introducció

Època, país, autor, gènere, forma de manera generalitzada,.....

2. Anàlisi formal

melodia: motius, àmbit, ornamentacions, seqüències, imitacions, augmentacions, disminucions, obstinats, contratemps,...

ritme: Elements que apareixen. Compàs, figures, silencis, Matissos, accentuació, articulació,

Harmonia, si es tracta d'una obra a vàries veus o parts.

Característiques tímbriques.

Estructura de l'obra: en seccions, per temes,....

Tonalitat i modalitat.

3. Anàlisi de continguts

Mentalitat que reflexa l'obra, realitats socials i estètiques, religioses i filosòfiques,...

Conclusió

Valoració de conjunt de l'obra.

Proposta Treball- Concert

1. Adjuntar programa d'assistència

2. Ressenya del compositor o compositors.

3. Instrument o instruments o veus que intervenen.

Ressenya dels instruments si són pocs.

Esquema dibuix de la disposició a l'escenari.

4. Comentari de cadascuna de les obres:

Instruments que intervenen.

Obra original o transcripció.

Anàlisi formal, estructura i estil d'escriptura.

Gènere en que la classificaries.

Opinió personal.

5. Crònica de com s'ha desenvolupat el concert, els músics, el públic, el local, l'acústica,...

6. Valoració i impressió personal de l'assistència.

Proposta Xerrada- Audició

Demanar als alumnes que estudien algun instrument al Conservatori o Escola de Música que

1. Preparin una xerrada sobre l'instrument:

Característiques físiques i tècniques.

Tècnica d'execució.

Tipus de música que s'interpreta.

Temps d'estudi.

Història de l'instrument.

En cas de que no existeixi cap alumne capacitat o cap voluntari es pot buscar un estudiant de Conservatori que prepari aquesta petita xerrada i una audició.

Informàtica musical

Educant amb i per a les noves tecnologies[48]

Eduard Resina Bertran[49]

En els darrers anys el tema de les noves tecnologies a nivell social sembla haver-se centrat al voltant de la informació. Parlem de la societat de la informació, de les autopistes de la informació, etc. Parlem, bàsicament, d'Internet. Què hi ha realment de nou en els nous sistemes d'informació? Quines diferències trobem a nivell d'informació entre la nova i la tradicionalment accessible a través de biblioteques, enciclopèdies, diaris i hemeroteques, radio o televisió? És la informació l'únic i veritable avantatge que ens reporta l'ús de noves tecnologies? I, sobretot, quin paper poden i han de jugar aquests mitjans en els nostres sistemes educatius, i com i en quina direcció han d'adaptar-se aquests davant el nou panorama que s'ha obert?

En aquest escrit exposaré alguns punts de vista en relació a aquestes qüestions. Tot i així, sóc conscient de que, sobretot respecte a la darrera pregunta referent a l'adaptació del sistema educatiu a les noves possibilitats tecnològiques, hi ha encara moltes variables a nivell tant tecnològic com polític i social que afectaran la recepció i integració social d'aquestes tecnologies, a més del seu propi desenvolupament, i que tardaran alguns anys en resoldre's i consolidar-se o, si més no, estabilitzar-se prou temps com per assimilar-les i poder dissenyar estratègies educatives amb una perspectiva més ample que la que ara ens és possible tenir.

A continuació m'he permès parlar en primer lloc d'alguns aspectes educatius de forma general per passar més tard a temes estrictament relacionats amb l'educació musical.

Hi ha, sens dubte, una certa indefinició respecte al futur immediat de les noves tecnologies. Quan quedaran obsolets els sistemes actuals i què els succeirà? Amb què ens trobarem d'aquí cinc anys? I com s'ho farà el sistema educatiu, una maquinària enorme i pesant, per seguir de prop i adequar-se a la ràpida evolució tecnològica? No pot ser que qualsevol estratègia educativa que es disseny hagi esdevingut ja obsoleta quan finalment s'aconsegueixi la seva implantació en els centres? Quins mecanismes de reciclatge seran

---

[48] Ponència recollida a les actes de les III Jornades de música. *Música i mitjans de comunicació*. Barcelona 4-5 setembre de 2000. [en línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/Actes00.pdf > [Consulta:15 setembre 2004]

[49] Doctor en Composició i professor de la Facultat de Comunicació Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra

necessaris per tal que el professorat estigui en condicions de treure profit de les tecnologies presents i futures?

Malgrat l'incertesa darrera d'aquestes qüestions no ens pot faltar la convicció de que l'educació, com a mecanisme essencial i de base en la formació, definició i renovació dels models socials imperants en cada moment, ha de ser una plataforma d'introducció social d'aquests nous mitjans i ha d'estar a l'avantguarda de tot allò que ens permeti millorar el nivell de formació, integració social i coneixements de les noves generacions.

Podem assegurar que els futurs mitjans tecnològics estaran a l'abast de la societat encara que no estiguin presents a l'escoles i als centres educatius, de la mateixa manera que els ordinadors personals i la connexió a Internet han estat presents a moltes llars abans que ho estiguessin a l'escoles. El problema és que si els centres d'ensenyament no fan un esforç permanent per estar al dia estaran, per un costat, renunciant a que els alumnes utilitzin aquests mitjans precisament amb finalitats educatives i, més important, estaran renunciant a educar per a la utilització correcte i enriquidora d'aquests mitjans.

Aquest darrer punt és un tema d'actualitat ple d'implicacions ideològiques. Malauradament, per a alguns sectors socials l'ús correcte de la informació esdevé una qüestió de control i censura d'aquesta utilitzant els exemples més sòrdids accessibles des de la xarxa per defensar la seva posició. Evidentment, aquesta no és la qüestió. Els nous mitjans d'informació tenen el valor indiscutible de la no discriminació (fins ara) del seu contingut, la facilitat amb que aquest pot ser contrastat, la seva independència global d'interessos ideològics, polítics i econòmics concrets precisament perquè tots els interessos de diferent signe hi són representats i per tant es neutralitzen mútuament. Educar per l'ús adequat d'aquesta informació no vol dir preseleccionar la informació adient, sinó desenvolupar criteris selectius en el alumne, ensenyar a contrastar la informació utilitzant diferents fonts, aplicar un dubte sistemàtic i un esperit crític davant del que se'ns presenta com fets, qüestionar la parcialitat i la informació tendenciosa, ensenyar a llegir entre línies i empènyer a arribar a conclusions pròpies valorant tant la informació que tenim com la manca d'informació que se'ns amaga i que trobem a faltar.

Aquesta necessitat educativa no és nova, tot i que s'ha emfatitzat a partir de la manca de control que, ara per ara, els organismes oficials tenen sobre els nous mitjans d'informació. En realitat ja fa molts anys que resulta imprescindible una assignatura a l'escoles sobre *recepció crítica de la informació*. Una assignatura que ensenyi a ser crític davant la programació televisiva (els informatius, les pel·lícules, els dibuixos animats), la seva parcialitat, els models socials que proposen i els missatges subliminars que introdueixen, a ser crític i a comparar la diferent forma en que diversos mitjans d'informació (radio, televisió, diaris) presenten una mateixa noticia, quin model cultural potencien (música, autors, publicitat, pel·lícules, tradicions i efemèrides), i quins altres obvien, etc. Una necessitat educativa que no s'ha posat sobre la taula mentre ha hagut sistemes de control de la informació (llibres de text autoritzats, cadenes de radio i televisió estatals o subsidiàries, grups editorials partidistes, etc.). És per això que aquesta preocupació per l'ús i accés

"correctes" de la informació se'ns presenta de cop i volta com un tema d'actualitat quan, en realitat, és precisament ara quan la informació pot ser més fàcilment contrastada, tot i que menys fàcilment controlada.

Deixo doncs, per començar, plantejada la necessitat palesa de tractar la recepció crítica de la informació a les escoles. Un aprenentatge que dificultaria la manipulació de l'individu en aquesta societat de la informació, i que podria ser molt més avantatjosa que algunes de les assignatures tradicionalment impartides en el nostre sistema educatiu. Sent realistes, no sembla fàcil que des del ministeri s'impulsi una assignatura d'aquest caire, però aquesta mena de reflexió crítica sobre la informació i els mitjans de comunicació es podria englobar perfectament, per exemple, dins de l'assignatura de Ciències Socials. La informació, no importa quan intencionada o perversa sigui, pot esdevenir reveladora en lloc de nociva si l'individu té desenvolupats els mecanismes de reflexió crítica necessaris per identificar les informacions parcials i subjectives, les interpretacions unilaterals, el silenciament de la diversitat de punts de vista, les llacunes informatives i el missatge ideològic que tota informació amaga. Quan l'educació no desenvolupa aquests mecanismes reflexius deixa l'individu indefens i en mans dels interessos partidistes i sectorials de la nostra societat. El missatge ideològic està present fins i tot en aquells productes aparentment més innocents (informació esportiva, programes infantils, etc.). Recordem, per exemple, les queixes i la pressió que els serveis d'informació meteorològica van rebre del sector turístic fa uns anys quan per Setmana Santa aquests van anunciar la tendència a pluges ininterrompudes durant el període de vacances. Fins i tot la informació meteorològica ens pot arribar prudentment matisada per interessos econòmics particulars.

La necessitat d'aquest tipus d'ensenyament va lligada, òbviament, a la necessitat de que el professorat tingui una formació adequada en aquest mateix sentit. Tenint en compte que a l'actualitat la major part de la informació que arriba als alumnes no prové de l'escola sinó de la televisió, dels vídeos, dels jocs interactius, de l'ordinador, etc., sembla necessari que el professorat comenci a tenir una formació que els capaciti per canalitzar aquest fet positivament. No es tractar de lluitar-hi, cosa d'altre banda totalment inútil per impossible, sinó de treure'n profit educatiu.

Quins avantatges tenen les noves formes de transmetre i accedir a la informació? Uns quants segueixen a continuació:

1. Un ja l'hem mencionat: la diversitat de fonts i procedències diverses, la seva internacionalització i les dificultats per restringir el seu espai d'acció.

2. La informació és accessible a qualsevol hora del dia, sense límit de temps, des de qualsevol ordinador connectat per xarxa a tot el món (globalitat), accedint a qualsevol punt i en qualsevol ordre (indexació, accés no lineal). Pot ser compartida simultàniament per moltes persones, i es pot guardar en disc, imprimir o enregistrar en el format més pertinent.

3. Pràcticament no ocupa espai físic, per tant el volum d'informació al que tenim accés és potencialment infinit, a més d'econòmic.

4. La informació no és estàtica (com la d'una enciclopèdia impresa), sinó que creix, s'actualitza i s'amplia dinàmicament dia a dia.

5. Els sistemes de cerca faciliten el trobar informació catalogada a partir de contexts diversos dels quals es desprenen categoritzacions i jerarquies sovint més útils que l'accés directe a l'objecte o terme descontextualitzat, com el d'una entrada en un diccionari. També fan possible el trobar una entrada en relació a un context determinat en base a la seva relació amb un altre o altres termes clau (*keywords*).

6. Els mitjans hipermèdia permeten obtenir informació visual tant estàtica com dinàmica, així com informació sonora, relacionada amb l'objecte o tema d'informació.

7. L'hipertext possibilita, mitjançant connexions inserides en el text (o *links*), accedir a temes relacionats o derivats del principal o de qualsevol concepte important emprat en el text (aplicacions, connotacions o relacions semàntiques, contexts i accepcions múltiples, ampliacions temàtiques, etc.).

8. Un avantatge important és, precisament, que aquests mitjans permeten tant rebre com transmetre informació, i per això eleven l'accés a la informació al nivell superior de comunicació (informació bidireccional). L'usuari pot ser receptor i transmissor en un intercanvi continu d'informació.

9. Aquesta comunicació pot realitzar-se entre un gran nombre de nodes (transmissors/receptors) i assolir una dimensió multidireccional. A més, pot establir-se entre usuaris o directament amb l'ordinador o servidor mitjançant sistemes interactius.

10. La informació pot ser en format textual, imatge o so, però també pot contenir programes informàtics, així com codi executable que genera fitxers de text, imatge o so localment a partir de paràmetres predeterminats o bé definits per l'usuari.

Tot i ser importants, i malgrat l'èmfasi que es fa en la informació i els nous mitjans per accedir-hi, aquest no és, possiblement, l'aspecte més rellevant que ens ofereixen les noves tecnologies. Com sabem, informació no equival a coneixement. Si el paper de l'educació fos simplement subministrar informació els professors no farien falta, amb els llibres de text n'hi hauria prou. Pel contrari, l'educació comporta, si més no, dos aspectes formatius essencials en la persona:

a) Per un costat, el desenvolupament de les capacitats mentals que ens permeten assimilar la informació referent a cada una de les disciplines o àrees d'estudi i del món que ens envolta: estructuració del pensament, definició, conceptualització, contextualització, abstracció, interiorització, comprensió, categorització, integració i relació de conceptes i d'experiències sensorials i emotives, introspecció, impressió, interpretació, etc.

b) Per l'altre, l'educació desenvolupa mecanismes per relacionar-se amb aquest món que l'individu va coneixent (aprenent) i apropiant-se conceptualment (aprehenent): pautes de conducta, expressió, exterioització, comunicació i socialització, aplicació i projecció de conceptes, habilitats i emocions, realització d'exercicis i activitats, experimentació, creació, etc.

Aquests dos processos poden aparèixer simultàniament en alguns actes. Per exemple, a la imitació, on la persona es familiaritza amb formes i estructures que va fent seves al temps que las projecta de la forma més simple i rudimentària: la repetició. A major capacitat d'abstracció d'una forma o concepte, menor el grau d'imitació i major el de creació.

Tant el primer aspecte d'estructuració de conceptes i desenvolupament de capacitats cognitives que permet el coneixement progressiu del que ens envolta i d'un mateix respecte al que ens envolta, i que, per simplificar, podem anomenar de *construcció*, com el segon, que té a veure amb l'expressió entesa sempre com projecció cap a l'altre o altres, i al qual podem referir-nos sintèticament com *comunicació*, constitueixen dos elements claus de l'educació musical. El primer perquè desenvolupa els conceptes, estructures i habilitats físiques i mentals necessàries, i el segon perquè la música és, sobretot, expressió i comunicació.

Tot i la superposició dels diferents nivells d'aquests dos processos a totes les edats, el de construcció conceptual és especialment important els primers anys els quals, tot i que a nivell d'iniciació musical es parla sovint de fins el set o vuit, podem estendre a tot el cicle d'escola primària. El treball d'expressió musical, tot i la necessitat d'estar present des de ben aviat, lògicament va guanyant força en la mesura que el nen va adquirint els mecanismes, conceptes i destreses instrumentals o vocals necessaris per abordar qüestions expressives i d'interpretació musical de més alt nivell.

De quina manera poden contribuir les noves tecnologies a aquests processos formatius en el camp de la música? Aquest és un camp de recerca i aplicació tecnològica important a l'actualitat, el qual introduiré a continuació.

La recerca tecnològica aplicada als ensenyaments musicals

La tecnologia aplicada a la formació i a la comunicació musicals obre un camp enorme de recerca i possibles aplicacions docents, algunes de les quals mencionarem tot seguit. Una de les característiques d'aquesta branca de recerca és la necessitat de desenvolupar les aplicacions tecnològiques en permanent contacte amb el context cap el qual aquest treball va

dirigit: escoles, professors i estudiants de música. Al contrari que en altres línies de recerca, aquí no es tracta de desenvolupar tècniques o procediments genèrics, l'aplicabilitat dels quals es plantejarà a posteriori, sinó que l'objectiu o aplicació pedagògica es defineix per endavant i condiciona el desenvolupament tecnològic que persegueix una finalitat o finalitats molt concretes.

Lògicament, si el punt de partida és la finalitat pedagògica i musical, els possibles plantejaments podran variar en funció de les diferents necessitats formatives derivades del nivell i, sobretot, de l'edat per la qual es concep el treball de recerca. El problema del nivell és fàcil de solucionar ja que les aplicacions poden incorporar diferents graus d'exigència, dificultat i precisió segons la necessitat concreta que calgui adreçar. La qüestió de l'edat no es pot plantejar de la mateixa manera ja que, a més de l'aspecte de nivell de coneixements, comporta obligatòriament la necessitat de diferents aproximacions adequades a la capacitat d'abstracció pròpia de cada edat.

La finalitat formativa també varia segons l'edat. Per això, simplificant molt, menciono algunes possibles línies d'aplicació tecnològica a la música en dues categories relacionades amb els dos aspectes educatius mencionats amb anterioritat.

I. En la primera categoria l'ensenyament musical ha d'anar molt encaminat, precisament, a desenvolupar en els nens la capacitat de fer abstracció musical, i cap al reconeixement i manipulació d'estructures rítmiques, melòdiques, tímbriques, etc. d'una manera molt intuïtiva i lligada a la veu, a l'espai que els envolta i als moviments naturals del cos en relació a aquest espai que coneixen i controlen sensorialment. La capacitat de relacionar esdeveniments musicals amb accions motrius determinades desenvolupa la identificació i coordinació entre un espai conegut i concret (el físic) i un de més abstracte (el musical o acústic).

II. En el segon estadi l'aprenentatge mitjançant l'instrument és molt més rellevant. L'alumne ja ha assolit un certa destresa instrumental i un nivell d'abstracció musical que li permet concentrar el seu esforç en problemes interpretatius i expressius concrets. Ja disposa dels conceptes necessaris per moure's amb una certa confiança per l'espai sonor i musical, i per tant pot adreçar problemes i detalls específics sense por a perdre's conceptualment dins d'aquest espai. Aquesta categoria adreça, doncs, qüestions relacionades principalment amb la interpretació, composició i anàlisi d'obres i estructures musicals i proposa eines i mitjans diversos.

Exemples de la primera categoria: Alguns projectes recents en que s'està treballant en relació als objectius de la primera categoria es basen en la definició d'entorns o espais físics de participació múltiple que permeten identificar cada nen i controlar la seva posició, així com alguns dels seus moviments, dins d'aquest espai mitjançant sensors inalàmbrics que poden utilitzar ultrasons, radio, infrarojos o magnetisme. El sistema reconeix a cada participant, la seva ubicació en l'espai, el moviment de les mans o braços, i també pot captar les passes del nen i la força o pressió que exerceix sobre una superfície sensible.

Les dades són recollides per uns receptors que transmeten la informació a l'ordinador, i aquest gestiona les dades mitjançant software específic. El software consisteix en un entorn que mitjançant objectes gràfics pot relacionar els moviments dels nens i les dades enviades pels sensors amb una diversitat de respostes musicals. El mestre pot, d'aquesta manera, definir exercicis de diferents tipus i nivells tant individuals com per a grup. Els nens poden disparar seqüències musicals, canviar timbres, modificar el tempo, seguir o inventar ritmes i melodies, etc. L'ordinador guarda dades de l'evolució de cada nen i projecte imatges que ajuden als nens a comprendre visualment la relació entre el que fan i la resposta musical que es produeix.

Un aspecte especialment interessant és que els exercicis poden guardar-se en llibreries que poden ser distribuïdes entre mestres i escoles per la xarxa. Així es pot crear un entorn col·laboratiu de recursos, recerca, material pedagògic i experiències docents compartides, que pot permetre anar definint mica en mica nous estàndards en l'educació musical per a nens.

Alguns exemples d'entorns musicals interactius, com la CAVE[50], estan pensats per jocs i respostes visuals i sonores seguint el moviment i direcció de les mans i la mirada de l'usuari, però aquest tipus d'entorn resulta, per les seves característiques i requeriments tècnics, econòmicament inassequible per a una escola, força especialitzat i, per tant, poc versàtil, i impossible de manipular i implementar-hi noves respostes i exercicis per algú que no sigui un expert en el sistema. La CAVE és un entorn virtual i immersiu amb el qual l'usuari interactua. Esdevé un entorn atractiu i interessant de visitar per a les escoles però absolutament inviable per les seves tasques docents del dia a dia.

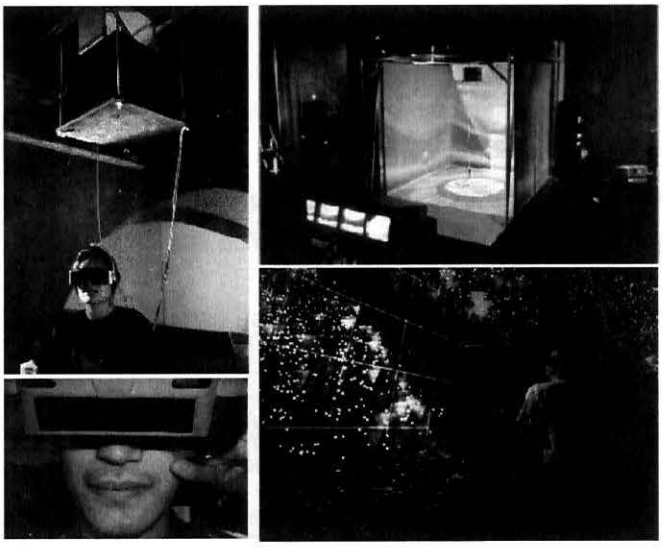


Fig. 1. *Fotografies de la CAVE*

[50] Múltiples referències a la CAVE es poden trobar a la pàgina web de NCSA Visualization and Virtual Environments: http://www.ncsa.uiuc.edu/Vis/

Per aquest motiu, la recerca en sistemes econòmics i assequibles, fàcils d'interactuar-hi i pensats per adreçar necessitats docents quotidianes, ha esdevingut una línia de treball interessant i amb futur.

Altres possibilitats que s'estan estudiant inclouen el desenvolupament de joguines i objectes musicals que incorporen petits sensors interns, de forma semblant a com ho fan els robots desenvolupats per la casa Lego, i que podrien obrir noves possibilitats lúdiques i creatives per generar i manipular estructures musicals diverses en contexts escolars.

Exemples de la segona categoria: Aplicacions tecnològiques per l'estudi i pràctica de la interpretació, composició i anàlisi musicals.

1. Un sistema de transmissió sonora a distància: Les noves tecnologies s'estan introduint globalment en els centres de formació musical tant a nivell de funcionament (enregistraments, comunicació a distància, sistemes informàtics d'informació i projecció de l'activitat musical del centre, etc.) com de docència. Especialment interessant és el projecte destinat a possibilitar l'activitat docent i musical a distància en connexió amb altres escoles i conservatoris de música arreu del món. Es pretén incorporar un sistema de videoconferències optimitzat per la transmissió d'àudio que, a més de permetre gaudir de classes col·lectives i magistrals amb especialistes d'altres centres, permeti també fer assaigs de música de cambra entre instrumentistes ubicats en diferents centres. Els sistemes de videoconferències (pensats per la transmissió de veu) no han privilegiat la transmissió qualitativa de l'àudio i han primat la transmissió de la imatge. Per això, un tema interessant a nivell de recerca és millorar la transmissió d'àudio per aconseguir una qualitat màxima i una latència imperceptible en el context que hem definit. Altres aspectes de recerca interessants en aquest context són la possibilitat de dirigir, per exemple, l'atenció d'un director situat en un extrem del sistema de videoconferència cap a un instrumentista específic dins d'un grup a l'altre extrem, centrant tant la imatge com la captura del so en aquell instrumentista en concret.

2. Altres possibles aplicacions musicals i direccions actuals de recerca:

Composició i/o interpretació automàtica:

- Harmonitzadors i generadors automàtics d'acompanyament de melodies.
- Programa automàtic de composició en base a descriptors musicals per musicalitzar imatges.

Per exemple, construir una seqüència musical amb les següents característiques:

Melodia: lírica

Mode: menor

Instrument: violí

Durada: 3'20'' s.

Clímax o moment de màxima expressivitat: 2'30'' s.

Caràcter: malencònic

- Orquestrador musical (sintetitzador que distribueix timbres a partir de l'anàlisi de les veus musicals d'una partitura).
- Intèrpret que afegeix elements d'expressió musical (accelerando, ritardando, crescendo, diminuendo, accents, etc.) a partir de l'anàlisi musical d'una partitura.
- Anàlisi automàtic d'estructures musicals: harmonia, frases, motius, reexposicions, desenvolupaments, reiteracions, seccions, etc.

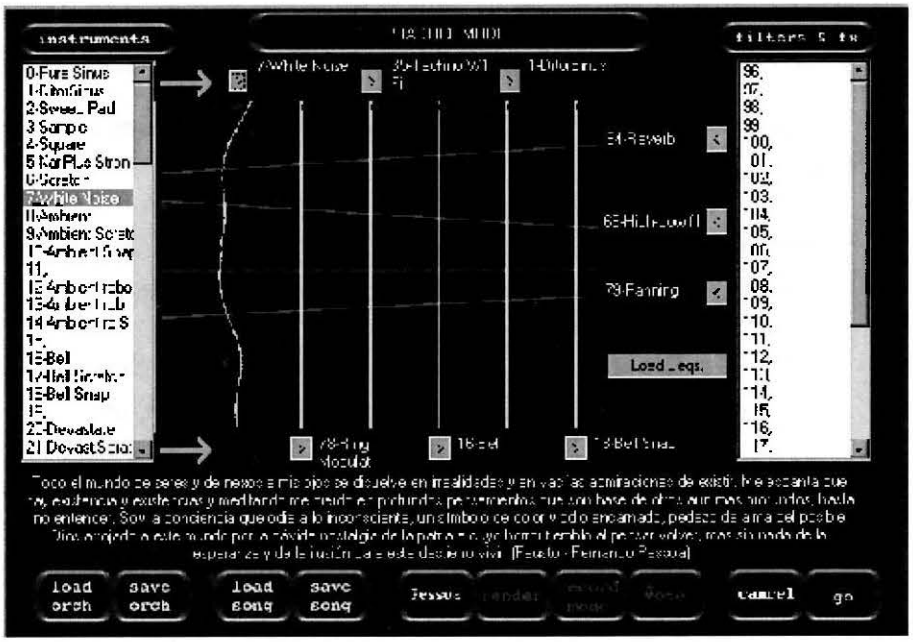
Eines d'ajuda a la interpretació musical:

- Avaluador d'interpretacions musicals a partir d'un model. Fa un seguiment del tempo, la precisió en els atacs, les dinàmiques, l'entonació, el *vibrato*, etc. a partir d'un model i avalua de forma continua i visualitzable la proximitat de cada interpretació a aquest model.
- Corrector d'interpretacions instrumentals i/o vocals. Proposa i realitza correccions de les inflexions i aspectes diversos d'una interpretació un cop enregistrada (desafinacions, dinàmiques, *vibratos*, imprecisions temporals, inflexions expressives, etc.).

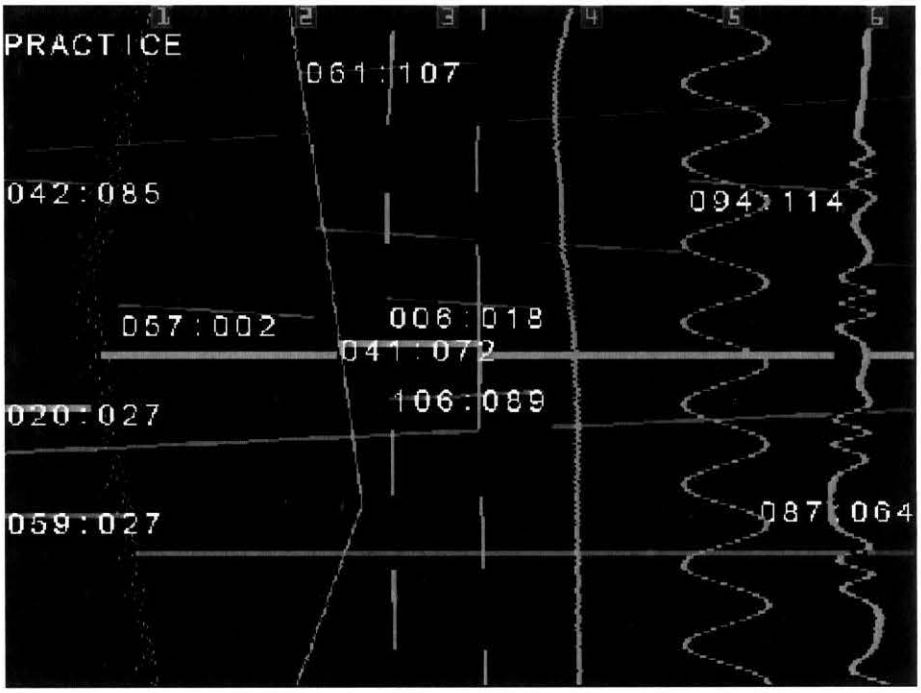
Alguns tipus d'aplicacions poden ser implementades per xarxa i permetre la comunicació i participació dels usuaris en projectes o propostes comunes. Per exemple, sessions d'improvisació amb teclats, percussions o altres instruments MIDI connectats a una sèrie d'ordinadors que poden estar en una mateixa o en diferents aules i, fins i tot, ubicats en diferents escoles. Per cada sessió es podrien definir grups instrumentals variats on cada nen escolliria un instrument, definit per un timbre i una tessitura determinades, per aprendre a improvisar respectant i escoltant el que fan els altres, o bé seguint la seva part en una partitura.

També es podrien fer projectes de creació musical interactiva amb múltiples participants de manera semblant al projecte que Sergi Jordà va realitzar per generar la música del Faust de la Fura dels Baus. Aquest projecte va consistir en un programa anomenat FMOL[51], executable des de la xarxa, on cada usuari que hi entrava podia generar seqüències noves, o bé modificar les ja existents, afegint-hi noves capes de so jugant amb una interfícies gràfica que representava cordes que a l'activar-se vibraven produint diferents sons modificables amb paràmetres de control.

Fig. 2. *Pantalles del programa FMOL*



[51] Jordà, Sergi. "Faust Music On Line (FMOL): An Approach to Real-Time Collective Composition on the Internet". *Leonardo Music Journal*, Vol. 9, 1999, pp. 5-12.



Hem dibuixat un panorama general d'algunes possibles aplicacions tecnològiques a la música, a les que podríem afegir las dels vídeos o els DVDs, els CD-ROMs interactius, la futura televisió interactiva, l'accés a la música enregistrada a través d'Internet, etc. En relació a aquest darrer exemple, actualment es treballa en nous formats, MPEG7 i MPEG21, que a més d'oferir els actuals alts nivells de compressió d'àudio, inclouran descriptors musicals de diferents tipus que permetran catalogar les músiques segons la seva afinitat en diferents categories. L'usuari podrà accedir ràpidament a una música de característiques determinades, a partir d'alguns ingredients descriptius que facilitarà al cercador.

Algunes de les aplicacions de que hem parlat ressalten la importància de la comunicabilitat com a prestació enfocada a crear un entorn o espai comú o, fins i tot, de la comunicació com a objectiu principal en sí mateix. Altres estan pensades per a ús i desenvolupament individual. A l'educació escolar es sol ressaltar la importància de la comunicació dels nens en relació al seu desenvolupament i integració social.

De vegades, tant els mestres com els psicòlegs magnifiquen els conceptes de comunicabilitat i sociabilitat i cauen en diagnòstics desproporcionats que identifiquen al nen participatiu i extravertit com a saludable i normal, i al nen més reservat o introvertit com a simptomàtic d'algun problema o desequilibri afectiu, emocional o de qualsevol altre mena. No hem d'oblidar que la normalitat no és sinó una mesura estadística del comportament social i per tant, tot i que evidentment aquesta normalitat reporta beneficis a nivell d'integració en grups socials, hem de tenir en compte que el concepte de normalitat sovint ve marcat per un component més quantitatiu que no qualitatiu. Tot comportament que escapa a la normalitat no s'ha de percebre necessàriament com quelcom preocupant a corregir. Una tendència a la introspecció pot molt bé ser símptoma de riquesa i sensibilitat en la personalitat de la persona. Al fi i al cap, la integració fàcil i incondicional en grups també pot ser en ocasions

simptomàtica d'una personalitat dèbil o, pel contrari, d'un excessiu afany de protagonisme o lideratge que poden no ser les conductes socials més desitjables.

Lluny d'estigmatitzar l'actitud solitària, reservada o introvertida, hem de saber valorar els aspectes qualitatius tant de la comunicació com del retraïment. Aquesta idea és especialment important en l'educació musical ja que, en l'expressió artística, l'acte comunicatiu no té necessàriament valor per sí mateix, sinó que el seu valor rau precisament en allò que es comunica. L'expressió musical, tot i esdevenir comunicació, i tot i lo positiu del treball i la participació en grups, té un component d'expressió íntima i individual molt important. La persona també es desenvolupa mitjançant l'esforç individual per resoldre dubtes propis. No tot s'ha de socialitzar i compartir. La música és sempre un plaer individual i íntim, i no és bo envair aquesta intimitat del pensament que s'està formant. Tot treball de creació surt forçosament d'allò més íntim del nostre pensament i dels nostres sentiments. Si llegim biografies de creadors en qualsevol disciplina artística observarem que ben pocs entrarien dintre del que definim per normalitat, i que molts d'ells no van destacar precisament pel seu elevat grau d'integració social. Una certa capacitat d'aïllament és essencial per a desenvolupar el pensament i la personalitat pròpies. La capacitat meditativa fonamenta l'expressió i li dona força i contingut. L'autoexigència i el perfeccionisme poden estar també a l'arrel de no voler compartir les coses i els pensaments amb els demés mentre no s'està del tot convençut del seu interès i la seva vàlua.

Si menciono aquesta qüestió en relació al context que estem tractant és precisament perquè el retraïment i la incapacitat per a desenvolupar conductes socials obertes és un tema que causa una certa alarma en relació a la nova invasió tecnològica. Els videojocs, la televisió, la navegació per Internet, poden ser excessivament absorbents i aïllar a la persona que s'hi obsessiona. Efectivament, es produeix la paradoxa de que sistemes que es defineixen com tecnologies de la comunicació poden, en ocasions, conduir-nos a l'aïllament i a una absoluta manca de comunicació i de capacitat de relacionar-nos amb els demés. Un cas comú i simptomàtic d'aquesta paradoxal relació amb les noves tecnologies de la comunicació és el de la persona que ha desenvolupat un grau tan alt de dependència del seu telèfon mòbil que li és impossible mantenir una conversa tranquil·la i relaxada amb altres persones sense que aquesta quedi constantment interrompuda per múltiples trucades innecessàries i intranscendents. És habitual escoltar telèfons mòbils que sonen en llocs i actes públics, al tren, al cinema, a les classes, etc. En aquests casos les tecnologies esdevenen, més aviat, obstacles o sistemes d'incomunicació permanent.

Tot i així, no totes les formes d'aïllament són iguals, i caldrà veure en cada cas què li reporta a la persona el seu endinsament en els mitjans tecnològics. El fet d'estar absort fent coses davant d'un ordinador no té perquè ser menys positiu que estar-ho davant d'un llibre, dibuixant en un paper, escoltant música o tocant un instrument. Cal veure en cada situació i context si aquest aïllament activa o, pel contrari, neutralitza la personalitat de la persona i la seva capacitat i força creativa i expressiva.

Hem vist vàries i interessants aplicacions de la tecnologia a l'educació musical, però també hem de ser conscients dels problemes que aquestes tecnologies poden comportar. Aquesta consciència de tots els aspectes positius i negatius, dels límits del món tecnològic, de quan i per a quines finalitats és aconsellable l'ús de les tecnologies, del grau d'engany cognitiu i frau sensorial o virtualitat immanents a la seva pròpia dinàmica, etc., forma precisament el nucli principal de com els mestres han d'aprendre a educar per a l'ús adequat d'aquests mitjans.

El problema principal és quan les tecnologies es converteixen en succedanis d'activitats i conductes socials essencials de la persona. El perill ve donat per la doble vessant de la comoditat absoluta i l'atracció per la novetat. Avui els nens a partir dels vuit o nou anys ja fan treballs amb l'ordinador. Si abans els il·lustraven amb dibuixos fets per ells, ara inclouen gràfics baixats per Internet, ja no fan l'esforç d'escriure a mà i el corrector automàtic amaga les seves deficiències ortogràfiques. Un cop han après a fer les operacions bàsiques ja no les tornen a practicar mai més, doncs ja tenen calculadores que multipliquen i divideixen per ells, etc. Pels mestres també resulta més còmode. No han de corregir cal·ligrafies difícils d'entendre i els treballs mostren una presentació pròpia d'una publicació professional. Mentre tant, de vegades oblidem que el valor del treball no rau en el producte final, sinó en el procés, l'aprenentatge, l'experiència i l'esforç de dur-lo a terme.

Aquesta seria la visió negativa. L'altre fora pensar que amb el canvi, els nens aprenen a teclejar a l'ordinador, a navegar per Internet, a agafar i inserir gràfiques, potser a dibuixar-les, escanejar-les o editar-les ells mateixos a l'ordinador, a utilitzar el corrector, a imprimir i aconseguir acabats de qualitat. Tot això no és poc. Veiem que inevitablement es produeix una transformació en la forma i el contingut educatiu. No hi ha cap problema sempre i quan la imaginació i la creativitat no en surtin perjudicades. Les noves tecnologies poden ser molt creatives, però també poden ser mimètiques i mecàniques. Enfocar el seu aprenentatge en la primera direcció és quelcom que està en mans dels mestres. Per fer-ho cal que aquests tinguin una aproximació també creativa a aquests mitjans. Que busquin interactius, programes, direccions, etc., perquè entre tanta informació i tantes aplicacions hi ha molt on escollir i moltes possibilitats per a la inventiva docent.

En quant a l'accés a la informació, l'enorme quantitat disponible comporta el perill de neutralitzar la capacitat selectiva i de diferenciació qualitativa. S'ha de potenciar l'esperit crític davant lo nou. Per això és necessari desenvolupar un coneixement profund dels mitjans, no només un conformisme d'usuari feliç davant la novetat (la seducció del que això pot fer davant l'interès pel què podria arribar a fer jo amb això). Cal experimentar i trobar els límits del que es té entre mans com a metodologia per arribar a conèixer el nou espai tecnològic en que cada cop més ens mourem.

En un segon pla, hem vist que les noves tecnologies permeten la comunicació i la participació per sobre de la mera informació. En un entorn escolar aquestes possibilitats són d'especial interès, ja que per les seves pròpies característiques de grup, la classe és un entorn participatiu, mentre que el treball individual es pot dur a terme en altres contextos. Tot i així,

és bo que els mestres donin pautes i ensenyin a treure el màxim profit d'aquells programes o mitjans que el nen utilitza habitualment en el seu entorn privat. El treball escolar individual i els deures per fer a casa poden consistir en realitzar exercicis i pràctiques amb alguns programes fàcilment assequibles des de la xarxa.

Les noves tecnologies no han de ser un succedani del que ja existeix. Tenen el seu propi llenguatge i cal educar en aquest sentit. Hem parlat d'entorns que permeten relacionar percepcions i accions sensorials amb respostes visuals i musicals. Els desenvolupaments tecnològics permetran simular i transmetre percepcions diverses (olfactives, tàctils), però l'experimentació virtual no pot substituir la física i real. Aviat serà possible navegar per boscos virtuals en tres dimensions i percebre els olors de cada tipus de flor o planta, però de la mateixa manera que aquesta possibilitat no pot suplantar les excursions al bosc i el coneixement directe de la natura, tampoc les experiències musicals a través de la xarxa o en sistemes de percepció i resposta sensorial poden substituir les formes tradicionals de comunicació i d'interrelació directe entre persones que comparteixen el mateix espai físic i es relacionen sense mediació d'artefactes. L'experiència de participar en grups amb instruments acústics (per exemple, els instruments Orff), de cantar, ballar, fer ritmes amb les mans escoltant el so del propi cos, etc., és insubstituïble. També és important potenciar l'experiència del concert en viu que permet crear un nivell d'exigència respecte a la qualitat del so, dels seus modes de producció, i de l'acte interpretatiu en sí, que l'experiència amb so enregistrat, sons sintètics i, sobretot, la imitació d'instruments amb teclats no permeten.

La informació, la comunicació i l'experimentació ens arriba cada cop més a través dels mitjans audiovisuals. L'educació ha d'anar canviant el seu rol tradicional d'oferir coneixements concrets en direcció al seu nou paper d'ajudar a assimilar, dosificar, seleccionar i ser crític davant del nou món tecnològic al qual cada cop més tenim accés. O dit d'una altre manera, cada cop seran menys necessaris els llibres de text i més essencial la tasca del mestre per capacitar als nens a analitzar, comprendre, racionalitzar i sintetitzar allò que tenim al nostre abast. Els nous mitjans canvien la nostre percepció del món. Ara necessitem desenvolupar una nova percepció respecte a *com* percebem, perquè la percepció del món no ens pot venir donada sinó que l'hem de generar nosaltres mateixos amb el nostre intel·lecte i amb el nostre esperit amb plena consciència d'allò que tenim al davant. L'educació en un món tecnològic ha de esdevenir molt més analítica que la tradicional perquè la nova realitat (virtual o no) és molt més complexa. Hem d'aprendre a utilitzar les tecnologies per a projectar-nos personal i socialment, i evitar convertir-nos, com a persones, en una projecció de les tecnologies sobre una societat que cada cop més defineixen. Per no anar a la deriva en un oceà tecnològic que ens ve donat i que no controlem, cal endinsar-s'hi amb convicció i començar a esbossar l'horitzó que des de la nostre perspectiva docent volem assolir. Perquè el desenvolupament tecnològic va en funció de les necessitats socials, és important agafar la iniciativa de definir i projectar les necessitats docents presents i futures i, per tant, d'influir en les noves línies de recerca que es van consolidant. Molts mestres poden no tenir massa coneixements tecnològics, però sí que tenen clares les necessitats i objectius docents que caldria assolir amb l'ajuda de noves tecnologies. Per tant, està en les seves

mans ajudar a dissenyar estratègies educatives interessants i participar en la definició del futur de les tecnologies en el camp de l'ensenyament. Aquest és un compromís que és important assumir quan més aviat millor, perquè quan parlem d'un món tecnològic no parlem del futur. Ja hi som. Això és el present.

Les eines tecnològiques a l'educació musical[52]

El món de les arts i la cultura ha incorporat la tecnologia com una eina més, l'educació musical no pot ignorar aquest fet.. Les eines tecnològiques al igual que en d'altres èpoques estan al servei dels creadors i dels artistes i també dels educadors.

Eina de treball

La utilització de la informàtica en l'educació musical mai ha de plantejar-se com un fi sinó com un mitjà. El plantejament inicial hauria de ser: què ens permet fer la tecnologia que no podíem fer abans? .

De la mateixa forma que s'edita un text amb un processador de textos, el professorat pot elaborar materials per a l'aula en suport paper que incloguin l'edició de grafies musicals, musicogrames, partitures.... A més a més, poden preparar-se fitxers musicals (en format MIDI, WAVE,...) que poden ser la il·lustració sonora de les explicacions de classe. L'elaboració de fitxers pot fer-se a través de l'edició o de la sequenciació a temps real. Els fitxers podran ser emprats en diferents situacions educatives per a completar i millorar l'anàlisi, l'audició, la interpretació... ja que es poden visionar i seguir la partitura o el musicograma en la pantalla d'un monitor al mateix temps que s'està escoltant.

D'altres possibilitats que ofereix al professorat l'ús de les tecnologies són el control de l'audició d'un CD amb un ordinador dotat de perifèrics multimèdia (targeta de so i lector de CD-ROM), o fer les interpretacions amb un controlador MIDI (teclat o d'altres). Això significa que un bon equip musical-informàtic pot substituir i ampliar les possibilitats d'una cadena musical o d'un simple teclat. Amb les aplicacions musicals en CD-ROM la biblioteca musical es converteix en sonora a més a més de ofereix una nova forma d'accedir a la informació a través de l'exploració, el descobriment i el joc.

Metodologia i aprenentatge

Una de les conseqüències de l'ús de l'ordinador és que tot sona. Bé o malament però tot sona i, per tant permet detectar i modificar els errors amb més rapidesa al temps que es generen actituds més crítiques en relació als propis treballs musicals.

---

[52] Selecció d'idees i orientacions extrets de cursos i materials elaborats per Cristina Fuertes. Part d'ells es poden consultar a *Informàtica i educació musical* [consulta en línia] < http://www.xtec.es/rtee/cat/index.htm> [Darrera consutla 15 d'octubre 2004]

La pròpia estructura de funcionament de l'ordinador provoca que en el mètode de treball de l'alumnat es produeixin millores, donat que és necessari planificar el treball i escollir les rutines de forma ordenada.

L'ús de la tecnologia crea en el professorat necessitats de formació i autoformació constants convertint-se en un repte i motivació professional. A més a més quan el docent introdueix les tecnologies en l'aula es produeixen canvis importants en la manera d'ensenyar i de treballar. Al temps que canvia la manera d'ensenyar.

Una primera apreciació és que el docent perd protagonisme com a única font de saber i passa a tenir un paper de col·laboració i ajuda en el descobriment i aprenentatge de coneixements que porten a terme els alumnes. Això suposa que les relacions entre professorat i alumnat i el propi alumnat també canvien. La pèrdua de protagonisme del docent es reflexa en una major atenció a la diversitat i en una major col·laboració i camaraderia entre l'alumnat. D'alguna manera tothom té coses que ensenyar i aprendre.

Els resultats finals de l'aprenentatge són més satisfactoris i no s'obliden com quan s'utilitzen d'altres recursos mes tradicionals degut a que les seves actituds de treball guanyen en organització, autonomia i independència. L'alumnat pregunta més en classe i les respostes tenen una aplicació i repercussió immediata.

Quan es fa servir l'ordinador en la classe de música, a més a més d'aprendre música, també es rep cultura tecnològica que pot ser extrapolable a d'altres àrees del curriculum.

Els hàbits de treball inherents a l'ús de les eines potencia actituds més autònomes i independents alhora que genera actituds més crítiques respecte les rutines que porten a terme.

GENERALS	MUSICALS
Motivació i participació	Concepció amplia de la música
Aprenentatge per descobriment	Facilita l'audició interactiva
Treball per procediments	Elimina dificultats d'interpretació
Satisfacció personal	Autocorreció immediata de errors
Alfabetització tecnològica	Desenvolupa la intuïció i la creativitat musical
Elimina fronteres	Intercanvi d' informació musical

Aportacions de l'ús de l'ordinador

Estratègies d'acció pedagògica



L'educació musical ha de formar al futur públic musical i crear afecció i gust per la música. Al llarg de les diferents etapes educatives han d'aprendre a escoltar (percepció del fet musical per mitjà de l'audició i l'anàlisi musical) i fer música (expressió, per mitjà de la interpretació i la composició).

Les tecnologies són eines que afavoreixen aquests procediments i milloren el seu desenvolupament proporcionant nous instruments i tècniques de treball inherents al propi ús de l'ordinador. L'ús d'aquests mitjans suposa canvis en el procés d'aprenentatge i potencia un ensenyament més actiu i àgil. L'alumnat aprèn d'una forma més informal i lúdica a mesura que descobreix i assimila els coneixements musicals al temps que exercita el pensament crític i estètic.

Disseny d'activitats

Quan el professorat es planteja dissenyar activitats d'aprenentatge musical que incloguin les tecnologies a més a més de totes las qüestions relacionades amb l'organització de l'espai i el temps i de les habilitats que es potencien, convé tenir en compte dos aspectes:

En l'elaboració d'activitats s'inclouran activitats inicials encaminades a aconseguir una alfabetització tecnològica dels medis a emprar.

En la programació d'activitats didàctiques, l'ordinador es tractarà com una eina de treball que ajudarà a aconseguir els objectius de l'àrea, mai es contemplarà com un fi.

Organització de l'espai

L'espai de treball ideal no existeix per tant, en funció de la infrastructura de que disposem i del grup d'alumnes treballarem en l'aula d'informàtica o en l'aula de música

L'espai ideal seria l'aula de música amb ordinadors i perifèrics suficients per a treballar tot un grup - classe. Com que aquest és un espai ideal, segurament s'hauran que buscar solucions alternatives. Les activitats musicals que impliquen l'ús d'ordinadors de tot un grup d'alumnes es poden portar a terme en l'aula d'informàtica i si no és possible, en l'aula de música mínimament dotada amb un o dos ordinadors i perifèrics. En aquest últim cas es pot crear el racó de l'ordinador en la classe de música. En qualsevol dels casos és recomanable que l'alumnat treballi per parelles o en grups de treball que no excedeixen de tres o quatre alumnes. Si el nombre d'ordinadors no és suficient convé organitzar torns rotatoris de treball per a que tots els alumnes puguin realitzar totes les activitats.

Amb un poc ordinadors les tasques simultànies hauran de ser més variades: així, mentre un grup treballa en tasques d'edició d'una partitura, un altre grup pot experimentar i fer proves d'interpretació amb un controlador MIDI amb els auriculars connectats i un altre pot estar interpretant amb instruments tradicionals (flautes, instruments de plaques, teclats, etc.) i un altre pot estar escoltant una audició d'un CD també amb auriculars.

Organització temporal

En prendre decisions sobre quin és el moment adequat per a treballar amb la informàtica musical cal considerar que ens aporta la seva utilització a la activitat que volem desenvolupar.

Les activitats que comporten l'ús de les tecnologies poden incorporar-se a l'aula en situacions molt variades de l'aprenentatge musical, però han d'avaluar-se quin processos rutinaris es simplifiquen i quines habilitats musicals es potencien per a decidir quin és el moment més adequat per a introduir-les. Això significa que el professorat ha de prendre decisions sobre si l'ús de l'ordinador es farà de forma continuada o esporàdica, si es farà abans o després d'una classe tradicional o bé si serà un recurs més a emprar de forma sistemàtica en la classe de música.

Alguns exemples:

Després d'una classe tradicional es pot treballar amb l'ordinador per atendre la diversitat de l'alumnat dissenyant activitats amb tres tipus de complexitat.

Completar i reafirmar els coneixements musicals adquirits prèviament en l'aula, per l' alumnat estandar.

En el cas de l'alumnat amb necessitats de reforç, dissenyar activitats encaminades a adquirir i consolidar els coneixements musicals que no se han pogut adquirir en la classe.

En el cas contrari, d'alumnat amb coneixements avançats, dissenyar activitats per a ampliar i adquirir coneixements no tractats en classe.

Abans d'una classe de música tradicional dissenyar activitats de caràcter experimental que condueixin a l'alumnat a un procés d'anàlisis i deducció que li portaren a plantejar-se dubtes i qüestions, creant-li noves necessitats de coneixement.

Habilitats musicals

La introducció de les tecnologies en l'aula de música no ha de substituir a d'altres recursos més tradicionals que permeten arribar als objectius sinó en tot cas complementar-los i millorar-los.

En l'àrea de música el vehicle de formació més important és el de les habilitats, per sobre dels conceptes construïts mitjançant la paraula. El suport que proporcionen les tecnologies, ofereixen diversitat de procediments i habilitats didàctiques que ajuden a arribar als objectius de l'educació musical (Escoltar, analitzar, interpretar, improvisar, composar,...). A continuació mencionarem com les tecnologies poden ajudar a aconseguir aquests objectius a través dels procediments d'aprenentatge i comentarem el tipus d'activitats que es poden desenvolupar

Percepció

Entenem per percepció aquells procediments musicals que comporten una millor comprensió del procés comunicatiu present en qualsevol fet musical.

Anàlisi

A través de l'anàlisi es pot arribar a la comprensió conceptual del coneixement musical. Amb un editor o sequenciador (amb l'ordinador) es poden aïllar, manipular i destacar qualsevol paràmetre d'un so o els elements de l'estructura interna d'una seqüència musical transformant-los segons les necessitats de forma instantània. Aquest grau de fragmentació dels elements que permeten les tecnologies no el trobem en d'altres eines educatives (pissarra, llibre de text, instrument, CD, ...) presentant així l'avantatge de que per molt esmicolat i aïllat que estigui l'element o fragment musical a analitzar amb aquestes eines sempre sona. Això significa que l'oïda musical s'està educant constantment i amb els processos més variats.

Activitats

Manipular seqüències musicals (el professorat o el propi alumnat) introduint canvis i errors que cal descobrir i corregir: Dislocar l'ordre de les frases musicals, amagar el ritme, amagar la melodia, introduir errors rítmics o melòdics, amagar el compàs, deixar fragments buits, donar fragments que cal completar, ...

Analitzar seqüències, cançons, que es poden escoltar o interpretar amb d'altres medis o a la inversa, després d'escoltar o interpretar fer l'anàlisi emprant les tecnologies: Aïllar i analitzar elements del ritme, la melodia, la forma, la textura, la harmonia, la tonalitat, la tímbrica, ...

Audició

Aconseguir l'enteniment i el gust per l'audició comporta una sèrie de procediments que es poden portar a terme abans o després del propi fet d'escoltar. L'anàlisi mencionat en l'apartat anterior és un d'aquests procediments. A més a més, l'ús de les tecnologies en l'audició comporta una nova manera d'escoltar ja que està implícit un procés interactiu en el que l'alumnat participa a través del descobriment informal i del component lúdic que inclouen, a més a més alhora que escolta, pot visualitzar la partitura editada, el sequenciador i inclòs el musicograma.

Activitats:

Escoltar una audició preparada amb antelació pel professorat amb un editor o plataforma multimèdia. El professorat pot preparar l'audició per a treballar l'anàlisi formal, estilístic,..., d'una obra o fragment, millorant la comprensió conceptual.

Escoltar una audició guiada com les que presenten algunes aplicacions tancades que possibiliten a més a mes de l'anàlisi, la lectura de la partitura o la cerca d'informació textual relacionada amb l'obra al mateix temps que s'escolta. Moltes aplicacions tancades inclouen una secció lúdica que ajuda i reforça la comprensió de l'audició.

Expressió

Entenem per expressió, aquells procediments que comporten una producció de fets musicals, aquests procediments poden incloure la interpretació de peces d'autor o la creació de seqüències o peces musicals que poden ser interpretades per l'ordinador o per instruments o bé combinant els dos.

Interpretació

En l'aspecte interpretatiu l'ordinador no pot substituir la expressivitat i el sentiment humà d'una interpretació en viu però presenta aportacions a la pràctica musical que milloren el control de la pulsació i el tempo individual i col·lectiu, ja que a més a més de que mai s'equivoca pot fer el paper de director (marcant el tempo), o bé simular els instruments d'una orquestra.

Activitats

Fer ús del teclat de l'ordinador o un controlador MIDI (teclat, saxo,...) per a interpretar partitures (gravació a temps real). Això permet visualitzar i escoltar a posteriori la

interpretació i analitzar el tipus d'errors. A més a més pot ser una manera d'editar partitures de composicions que els alumnes poden saber tocar d'oïda però no escriure-les.

Utilitzar l'ordinador per acompanyar les interpretacions que fan els propis alumnes amb instruments tradicionals, en aquest cas l'ordinador pot actuar com si d'un instrument es tractés o bé com conductor del grup ja que molts editors permeten incorporar un metrònom de fons.

Preparar les diferents veus d'una partitura per a que els ordinadors actuïn com si d'instruments musicals es tractés. Seguint les ordres del professorat o d'un alumne es poden simular la interpretació d'una obra orquestral en la que els ordinadors (instruments) sonaran segons les indicacions que donarà el director per a les entrades, compassos d'espera i finals (professor o alumne). Tots alhora, un darrera de l'altre, fent callar alguns, ...

Composició

La creativitat musical és dels procediments que tot i esta inclòs en el currículum musical, generalment es treballa menys que els anteriors. Fent ús de les tecnologies inventar música resulta més fàcil. La creació musical suposa que a partir dels coneixements musicals i tecnològics ja assimilats l'alumnat arriba a produir un nou resultat, en forma de comunicació original en el que aplica els coneixements, els millora i a més a més expressa sentiments.

En qualsevol creació hi ha implícit tot un procés de producció que suposa manipulació, ordenació, combinació i planificació dels elements que intervenen. Amb l'ús de les tecnologies l'estudiant inventa música alhora que la descobreix. El fet de que el ordinador no presenta problemes interpretatius possibilita que les creacions presenten un nivell tècnic més elevat que el que tindrien sense el seu ús. Emprant recursos tecnològics es poden arribar a crear peces per a tot tipus d'agrupacions instrumentals sense tenir estudis de composició. A més a més la gamma de timbres que incorpora la tecnologia MIDI enriqueix notablement l'espectre de sons i recursos sonors que es poden emprar en l'aula.

Activitats:

A partir de una peça donada que pot ser el tema d'una obra d'autor, una cançó popular, una melodia elaborada per un altre estudiant,...: Elaborar un acompanyament que pot ser melòdic, rítmic (obstinat, polirítmic), harmònic,... Elaborar variacions rítmiques, melòdiques, ... Modificar aspectes de l'estructura, de la melodia, del ritme, ... fins aconseguir una peça nova.

A partir d'un disseny o patró donat crear una peça nova que sigui original i inèdita: Crear una línia melòdica per a una seqüència rítmica donada. Inventar el ritme d'una línia melòdica arrítmica. Crear la melodia per a un acompanyament donat. Crear patrons rítmics que incloguin percussió.

A partir d'un element extramusical crear una peça que pot tenir o no una pauta de treball. Crear música per a una imatge estàtica. Crear música per a una imatge en moviment. Crear música per a un text literari o poètic. Crear música amb una intenció descriptiva

La Creació lliure sense cap tipus de pauta de treball.

Activitats d'audició	
Preparar una audició	Treballar l'anàlisi formal, estilístic, ..., d'una obra o fragment, millorant la comprensió conceptual
Audició amb Cd-rom	Anàlisi, la lectura de la partitura o la cerca d'informació textual relacionada amb l'obra al temps que s'escolta.
Activitats d'anàlisi musical	
Manipular seqüències musicals introduint canvis i errors que cal descobrir i corregir	Dislocar l'ordre de les frases musicals, Amagar el ritme o la melodia o el compás Introduir errors rítmics o melòdics Deixar fragments buits Donar fragments que cal completar
Analitzar seqüències, cançons	Aïllar i analitzar elements del ritme, la melodia, la forma, la textura, la harmonia, la tonalitat, la tímbrica, ...
Activitats d'interpretació	
Fer ús del teclat de l'ordinador o un controlador MIDI	Interpretar partitures (gravació a temps real)
Preparar fitxers	Acompanyar les interpretacions que fan els alumnes amb instruments tradicionals Emprar els ordinadors com a instruments Aprendre una cançó amb karaoke
Activitats de creació	
A partir de fitxers preparats	Elaborar un acompanyament melòdic, rítmic (obstinat, polirítmic), harmónic, ... Elaborar variacions rítmiques, melòdiques, ... Modificar aspectes de l'estructura, de la melodia, del ritme, ... fins aconseguir una peça nova Crear peces noves a partir de dissenys donats o d'elements extramusicals
Creació lliure	De patrons rítmics i melòdics. De seqüències i loops. De petites bandes sonores De jingles De contes sonors

Criteris de selecció

Un aspecte prioritari en la elecció de programes és la facilitat d'ús i millor si existeix una intencionalitat educativa. El mateix es pot dir dels perifèrics.

En el moment de escollir aplicacions i programes cal plantejar-se alguns aspectes que incidiran en el futur.

Aspectes a tenir en compte:

La interface de comunicació ha de ser senzilla i amigable per a poder controlar els comandaments del programa sense problemes i prestar més atenció als aspectes musicals que als operatius.

Caldrà avaluar les prestacions musicals a nivell d'edició, sequenciació, impressió, compatibilitat,... així com si els continguts i activitats a generar s'adapten al currículum.

Els programes emprats han de presentar avantatges en relació a d'altres recursos educatius.

Es procurarà que l'idioma dels programes i les aplicacions no representi una dificultat a afegir.

El cost econòmic dels productes s'haurà de valorar però amb una visió de futur que permeti treballar durant un llarg període.

Recursos

En aquest apartat trobareu una selecció de tots tipus de recursos així com articles on-line que creiem que us poden interessar, la bibliografia la trobareu a l'apartat de bibliografia del dossier.

Programes freeware y shareware

Music software Shareware music machine http://sharewaremusicmachine.com/smm/

Softonic en el apartat de Multimedia: Sonido y MP3 http://www.softonic.com

Tucows en el apartat de Multimedia: Audio http://www.tucows.com/mmedia.html

Dowlands CNET.com apartat d'Audio i MP3 http://download.cnet.com/

DowlandPC: programes i utilitats d'àudio: http://stapleton.host.sk/Download/download.htm

GoldWave Digital Audio Editor. Pàgina de Goldwave, bon editor de so http://www.goldwave.com

Harmony Central®: Software. aplicacions MIDI per a diversos sistemes operatius http://www.harmony-central.com/Software

Music Software - Shareware Music Machine http://www.hitsquad.com/smm

SoftSeek.com - Music Software, Shareware and Freeware
http://www.softseek.com/Home_Family_and_Leisure/Music/index.html

Syntrillium Software Corporation Editor de so Cool Edit http://www.syntrillium.com

Welcome to MAZ home Aplicacions diverses. Actualització frequent http://www.maz-sound.com

Musicians Web Center Aplicacions diverses http://www.hitsquad.com/

Programes educatius

Downloads - Suite101.com http://www.suite101.com/linkcategory.cfm/music_education/197

Ear Training WebSite Pàgina del programa Ear Power http://www.earpower.com

SOFTWARE LIST--Music Software for Eartraining and Aural Skills Instruction
http://www.msu.edu/user/spangle9/etsoftware.html
Demos i programes d'entrenament auditivu

WWW VL Classical Music: Computer software
http://www.gprep.pvt.k12.md.us/classical/software.html

Music Instruction software http://www.greenspun.com/boohoo/related.tcl?page_id=musici

Programes que es poden emprar a les aules

Winzip http://www.winzip.com

Acrobat Reader http://www.adobe.com/acrobat

Real Audio en español http://www.spain.real.com/

Winamp http://www.winamp.com

Music 4.2 en castalà http://www.xtec.es/rtee/cat/music/index.htm

Clic 3 català http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/info/download.htm#dwn

Paquets d'activitats Clic http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/act/musica/index.htm

Punto y tono http://www.geocities.com/puntoytono/bajar.html

MusicTime 3 http://www.softcatala.org/prog112.htm

Audacity http://www.xtec.es/~fbusquet/programes/audacity.htm

vanBasco http://www.vanbasco.com/download.html

LogicFun ftp://ftp2.emagic.de/pub/logicfun/logicfun481.zip

Music Trainers 2.1.2 http://musictheory.net/downloads.htm

Hyperscore
http://cgi.media.mit.edu/hyperscore/info.php?info=download&from=featured_scores.php

Finale Note Pad http://www.codamusic.com/coda/np.asp

piano emoticonos http://perso.wanadoo.es/benassai/Emotipiano.exe

metronimo tetris version 2 http://www.metronimo.com/uk/download.htm

happy notes http://www.happynote.com/musica/telecargar.html

melody assistant http://www.myriad-online.com/melody.htm

musicianships http://www.dragnet.com.au/~donovan/mb/download.html

Earmaster school http://www.earmaster.com/download.htm

Midget http://www.silverblade.co.uk/midget/index.html

Cakewalk Pro www.cakewalk.com/

Cooledit pro http://www.syntrillium.com/download/

Adreces d'interès

Musicareas http://www.musicareas.com/index.html

Cyborg Web http://www.terra.es/personal/fcyborg/indice.html

Pàgina oficial de la MMA (MIDI Manufacturers Association) http://home.earthlink.net/~mma

Pàgina de l InstitutTecnològic Fraunhofer http://www.iis.fhg.de/

Classical MIDI archives. Gran quantitat d'arxius MIDI de música clássica

http://www.classicalarchives.com/index.html

Classical Midi connection http://www.classicalmidiconnection.com/cmc/index.htm

Freekaraoke http://freekaraoke.com/directory/

Fitxers en castellà e informació diversa sobre el karaoke

http://www.fortunecity.com/tinpan/4skins/8/elkaraok.html

Music at Gracenote/CDBB http://www.gracenote.com/

Àrea de música al Portal educatiu del Departament d'Educació
http://www.edu365.com/eso/musica.htm

Recursos musicals a la xarxa. Moviment Coral Català. http://www.xtec.es/entitats/rmcc

Secció de música Escola Oberta del portal educatiu adreçat al professorat
http://www.xtec.es/recursos/musica.index

Àrea de música del portal educatiu del *Minisiteri de Educación y Ciència*
http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/musica/index.html

Proyecto MOS del Ministeri d'Educació i Ciència http://recursos.cnice.mec.es/musica/

Areabase música http://www.areabase.com/musica/cs.musica.htm

Projecte RTEE http://www.xtec.es/rtee

Projecte TELEDMUS http://www.xtec.es/rtee/esp/index.htm

Creació musical i informàtica http://www.xtec.es/recursos/musica/experien/sdali/sdali.htm

Intercanvi amb escoles japoneses http://www.xtec.es/recursos/musica/japo/japo.htm

Bivem. Biblioteca virtual en español de recursos para la educación musical.
http://www.bivem.net/

Programa de música de l'ICE de la UB http://www.ub.es/ice/programes/musica/index.htm

Pàgina personal http://www.xtec.es/~cfuertes

Partitures de compra

Score on line Subscripció amb pagament http://www.score-on-line.com/

Comprar partitures http://www.sheetmusicplus.com/

Partitures gratuïtes

Llistat d'adreces on trobar partitures http://www.netidea.com/~fredn/freeshee.htm

Paritures d'obres clàssiques http://www.dlib.indiana.edu/variations/scores/

Música viva http://www.musicaviva.com/

Partitures de tot tipus de formats http://www.free-scores.com/

Music-scores http://www.music-scores.com/

Freesheetmusic http://www.freesheetmusic.net/

Partitures en pdf arranjaments d'ús educatiu per a veus idiversos instruments http://www.coalitionformusiced.ca/pdf_download_page.htm

Partitures en pdf http://www.klassikdatenbank.de/en/index.php

Arias: textos i midis http://www.aria-database.com

Música medieval http://chiron.latrobe.edu.au/www/comace/earlymusic/Sample.html

Nissimo http://www.nissimo.com/

Web Helper.net , domini públic de partitures http://www.web-helper.net/PDMusic/

Guia de música gratuïta en la xarxa http://www.freesheetmusicguide.com/classical.htm

8 notas partitures fàcils per a varietat d'instruments http://www.8notes.com/

música coral gratuïta http://cpdl.snaptel.com/

Llistat interessant per a descaeregar música coral en formats diversos http://www.festival-singers.org.nz/download.htm

Partitures en pdf de música religiosa cristiana http://www.defordmusic.com/

Comunicació oral

Idees clau sobre La comunicació oral[53]

TRANSMETRE: Consisteix a emetre un missatge sense tenir en compte les condicions de l'oient.

COMUNICAR: Consisteix a emetre un missatge, però que necessita d'interacció, és a dir, no és simplement donar-se informació recíprocament.

El procés de COMUNICAR consta de QUATRE ETAPES:

1. Etapa Inicial: l'objectiu d'aquesta etapa és Captar l'atenció dels postres interlocutors.
2. Etapa de Connexió: l'objectiu d'aquesta etapa és Motivar el públic, despertar el seu interès, connectar amb les seves necessitats i donar-los resposta.
3. Etapa d'Il·lustració: l'objectiu d'aquesta etapa és Desenvolupar les Idees i presentar exemples que els donin suport.
4. Etapa de Conclusió: l'objectiu d'aquesta etapa, és Arribar a una conclusió coherent i convidar a l'acció.

- Cal respectar les etapes del discurs.
- No s'ha de trencar mai l'ordre de les etapes en què té lloc un discurs.
- La conclusió és el punt d'arribada del teu discurs.
- La conclusió ha de moure a l'acció.
- La conclusió ha de ser clara i curta. Evita les ambigüitats
- El catalitzador més poderós d'una química positiva entre orador/ora i públic és el contacte visual.

LES DUES REGLES D'OR DE LA GESTUALITAT

- Intensitat.
- Fermesa.

---

[53] Idees extretes del document *Manual de la comunicació oral.* Col·lecció Aula Oberta del Centre de Selecció i Formació de l'ajuntament de Barcelona. Barcelona 1997 [en línea] <http://www.diba.es/fl/comunor.asp?cont=171> [Consulta 30 d'octubre 2004]

CAL EVITAR:

- Els gestos bruscos.
- La gestualitat excessiva que distreu o produeix mareig en el públic.
- La rigidesa corporal.

- Per tal de mantenir l'interès i la concentració de l'audiència, cal modular els components de la veu: to, ritme, potencia, pausa.
- El to de veu transmet el 38% del missatge.
- La majoria de malentesos en un missatge prové del ritme inadequat que ha fet servir la persona que parlava.
- Fes pauses; ajuden a relaxar el públic.
- Sense un contacte adequat no es convenç, no s'atrau
- La impressió que causem durant els primers minuts té una importància decisiva.
- En aquesta etapa es demostra el tipus de contacte humà que es genera entre l'orador/ora i el públic.
- La clau consisteix a estar constantment pendent de l'audiència.

Espiral de la idea

Cal tenir en compte que la idea és un mecanisme molt flexible, és a dir el seu desenvolupament discursiu no està sotmès a un recorregut immòbil. A l'hora d'exposar la idea es pot alterar l'ordre en què ha estat construïda. POTS COMENÇAR A EXPOSAR-LA PER ON VULGUIS:

- Pots començar amb la presentació d'un o de diversos exemples i continuar amb la definició de la idea, amb la interpretació i el comentari i després oferir- ne una solució.
- Pots començar el discurs amb una hipòtesi de treball i presentar després la definició i acabar fent un comentari.
- En 5 minuts pots exposar una idea completa. Per tant, dins d'un mateix discurs pots exposar tranquil·lament 3 idees.
- En una exposició d'una hora es poden oferir 9 idees.

- L'entrenament de l'esquema en espiral et garanteix la fluïdesa a l'hora de fer l'estructuració.
- Amb l'espiral de la idea s'obté una més gran capacitat d'improvisació sense perdre el fil.

- La conclusió és el punt d'arribada del teu discurs.
- La conclusió ha de moure a l'acció.
- La conclusió ha de ser clara i curta. Evita les ambigüitats.
- El cervell funciona fonamentalment amb conceptes clau que va interrelacionant. Això permet una assimilació fàcil de la informació.
- L'ús de paraules denotatives donarà més concreció al teu discurs.
- Tingues en compte els diferents tipus de percepcions que generen certes paraules que intervenen en el teu discurs.
- Les paraules que fas servir en el teu discurs han de ser precises per tal de mantenir el contacte amb el públic.
- Evita les repeticions innecessàries, els tecnicismes sense explicació i els neologismes innecessaris.
- L'emoció es mou en l'inconscient. Allí es determina el desig envers alguna cosa.
- La lògica es mou en la ment conscient i determina la decisió davant del desig activat.
- Els teus missatges són la font vital dels teus desitjos. Fes servir la teva creativitat.
- Només et calen 30 segons per demanar i obtenir allò que vols.
- El temps de que dura el nerviosisme és només d'1 a 3 minuts.
- Assaja el teu discurs.
- Visualitza la teva presentació.
- Somriu de bon principi.
- Concentra't en la manera com crear contacte amb el públic.
- Fes 10 respiracions profundes abans de començar.
- Tingues en ment la tècnica de les preguntes per superar possibles situacions de falla de memòria.

Caldria preguntar-nos per què ens és tan difícil parlar en públic si, en canvi, parlar és tan important com respirar. Tots els éssers humans tenim necessitat d'expressar els nostres desitjos, idees i opinions.

En el terreny professional la capacitat per comunicar és altament valorada. Una persona que sap portar reunions de manera eficaç, i que a la vegada siguin entretingudes, que sap motivar i animar els equips de treball, acaba sent una persona molt sol·licitada.

Encara que de primer ens costi de creure, totes les persones tenim capacitat per convertir-nos en bones comunicadores.

El primer objectiu és fer front a les pors i anar-se acostumant a sentir-se més còmode.

Parlar en públic és qüestió d'estratègia i de tècnica. És molt important que tinguis sempre clars els teus objectius. Després caldrà que siguis flexible amb tu mateix/mateixa i que no et desanimis amb els petits fracassos inicials. L'observació de conferenciants i presentadors/ores és molt útil per a l'aprenentatge.

El següent pas és ser conscient de les pròpies capacitats, dels gestos, les postures i els tics, de la veu i de l'ús del llenguatge i aprendre a corregir sempre que sigui possible els defectes en l'ús d'aquests elements.

Et recomanem que dediquis només una setmana a analitzar els teus gestos. Una altra setmana a analitzar el tipus de contacte visual que estableixes amb el públic, els moviments facials i el somriure. Després que facis el mateix amb la veu i que n'analitzis el tipus d'emocions que suggereix.

Després de fer aquesta anàlisi pots centrar-te en el tipus de llenguatge que fas servir, les repeticions que són habituals en la teva forma de dir les coses i el vocabulari que utilitzes. Juga amb diferents registres i cerca el més adequat en cada ocasió. Fixa't en si fas servir preguntes que no estiguin cercant una resposta explícita.

Hi ha una idea fonamental que cal tenir present en tot aquest procés: has d'aprendre a divertir-te. Amb el temps adquiriràs un control més gran sobre les situacions i això et permetrà gaudir de les presentacions o conferències que hagis de fer.

Permete't variar de registres i experimentar amb noves maneres de presentarte, per exemple canviar el moviment de les mans. De primer et semblarà impossible, però després et farà l'efecte que ets un actor o actriu principal representant cada vegada una obra de teatre diferent.

Descobrir les possibilitats personals de comunicació obre també l'interès vers altres temes: les capacitats d'aprenentatge, el desenvolupament de la memòria, la gimnàstica mental o el desenvolupament personal.

Les persones que assoleixen un domini eficaç de la comunicació es troben en condicions de modificar l'experiència personal del món i del seu entorn perquè qualsevol forma de comportament té els seus orígens en la comunicació.

Parlar en públic demana una bona dosi de transpiració, un pessic d'inspiració i una gran quantitat de diversió.

DIVERTEIX-TE

Documents i articles

Música i interculturaliat a l'aula[1]

Jordi Roura Llauradó

ÍNDEX

1. A través d'exemples de la riquesa i la diversitat de la música tradicional, podem arribar al coneixement de les societats que conformen el món actual.
2. La diversitat cultural és un fenomen natural i no una especulació artística. Allò que per a nosaltres és convencional i quotidià pot resultar exòtic a una altra societat.
3. Els mitjans de comunicació i les possibilitats tecnològiques actuals ens acosten pobles i cultures que abans eren llunyans i remots.
4. La immigració ens posa en contacte amb la música de pobles llunyans.
5. Hi ha un esgotament dels clixés musicals comercials. Les editores busquen nous estils i noves sonoritats.
6. El professor de música pot aprofitar l'impuls de determinades campanyes dels mèdia per fer un estudi més a fons de fenòmens sociomusicals.
7. Centres d'interès de tipus antropològic com a mètode de treball: la ruta de la seda, el camí de Santiago, els viatges i el tronc.
8. A part de fomentar l'interès per la diversitat cultural en la vessant ètnica, també s'ha de promoure el que podríem denominar la diversitat cultural estilística.
9. La pràctica de la dansa i la música tradicionals a l'escola és una estratègia que permet arribar a un interès per la interculturalitat.
10. Importància d'aconseguir una valoració de les pròpies arrels musicals sense fonamentalismes ni actituds tendents a creure que tot l'ancestral era bo, pel sol fet de ser d'abans, i tot el nou és dolent i despersonalitzador.
11. Influència de les músiques d'arreu en compositors i intèrprets
12. Discografia
13. Bibliografia
14. Vídeos
15. Programes de ràdio i televisió
16. Adreces d'Internet
17. Cursos d'instruments
18. Entitats
19. Festivals
20. Publicacions periòdiques

---

[1] Ponència recollida a les Actes II Jornades de Música . 7-8 setembre 1998, ICE de l'UB. [en línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/Actes98.pdf > [Consulta: 15 setembre 2004]

1. A través d'exemples de la riquesa i la diversitat de la música tradicional, podem arribar al coneixement de les societats que conformen el món actual.

Què és la música tradicional?

Utilitzant un símil cinematogràfic, podem dir que és la banda sonora original de la vida de l'home, el so que al llarg dels anys ha acompanyat les feines de la gent, les dates assenyalades de la comunitat, el bressolar dels infants, les rondes dels enamorats, etc. D'altra banda, també és l'acompanyament sonor de ritus religiosos que permeten posar-se en contacte amb els déus i éssers superiors de cada comunitat.

Característiques principals:

- Estructura senzilla
- Es passa oralment, sense partitures, de pares a fills
- Pren característiques pròpies de cada lloc on es produeix
- El que és molt exòtic per a nosaltres pot ser normal per a una altra comunitat llunyana i viceversa.

Consegüentment, si coneixem músiques d'arreu, sabrem de cada poble en què treballen, quins déus tenen, per quins esdeveniments fan festa i com les celebren.

Exemples sonors:

Makam Bayati (Música pels dervixos gironvags)

THE ERGUNER BROTHERS OF TURKEY

A pilar arroz

TOTO LA MOMPOSINA Y SUS TAMBORES (Colòmbia)

Lliçó oral de ritme a l'Índia (Cinta magnetofònica)

2. La diversitat cultural és un fenomen natural i no una especulació artística. Allò que per a nosaltres és convencional i quotidià pot resultar exòtic a una altra societat.

Si prenem una melodia senzilla i la fem viatjar, obtindrem sonoritats exòtiques per a la nostra oïda, però habituals per a altres països.

Exemple:

Quan tres oques van al camp

L'escoltem en tonalitat major. Si aquesta melodia es cantés en països on tenen per costum el mode menor, com Hongria, alteraríem les notes corresponents i sonaria més "llunyana". Si li alterem notes com a les escales que utilitzen a Bulgària i Turquia, ja sonarà "exòtica".

Finalment, li podem canviar el compàs a tres per quatre i la interpretarem amb un ritme ballable de valset yiddish i costarà de reconèixer el tema inicial.

Si aquest viatge el fes una dansa, canviaria la seva coreografia segons si es ballés a pobles d'alta muntanya o a la terra plana, a un país càlid o fred, a les landes on la gent anava amb esclops i xanques o a punts de l'Àfrica on la gent camina descalça.

Les tècniques vocals i tessitures de la melodia també canviarien segons el lloc. A Rússia ens trobaríem que hi ha una important tradició de baixos profunds, producte de l'exigència dels ritus de la litúrgia de l'Església ortodoxa. Al Tirol cantarien amb la famosa tècnica del "jodel", que en principi servia per comunicar-se a través de les muntanyes. A Mongòlia cantarien amb l'efecte difònic o d'harmònics. A Andalusia i Mèxic, amb falsets.

La prohibició de les harmonies musicals en la religió islàmica generaria unes ornamentacions melòdiques espectaculars que substituirien els acords.

A Catalunya, Pep Ventura va inventar la cobla, una formació musical on toquen junts instruments tradicionals i moderns. Flabiol, tamborí, tible i tenora, que vénen de xeremies i tarotes antigues, conviuen amb trompeta, fiscorn i contrabaix. La situació dels instruments a l'hora de tocar i la barreja de timbres és ben peculiar. Aquest so que per a nosaltres és familiar els va resultar exòtic a grans músics del principi del segle. En una estada a Catalunya, el compositor rus Igor Stravinsky es va enamorar de la sardana *Juny,* escrita pel compositor Juli Garreta. Segons Stravinsky la cobla, és una formació musical plena de contradicions sonores que, inexplicablement, sona bé.

Exemple sonor:

Juny, de Juli Garreta

COBLA LA PRINCIPAL DE LA BISBAL

D'altra banda, seria un error caure en un *determinisme musical* i pensar que unes condicions de vida, climàtiques, culturals, etc. ens porten a un comportament musical únic. Així no és cert que totes les cançons mexicanes hagin de ser alegres, les andaluses tristes i les alemanyes de vi i de taverna.

3. Els mitjans de comunicació i les possibilitats tecnològiques actuals ens acosten pobles i cultures que abans eren llunyans i remots.

Investigadors de folklore mallorquins van constatar que l'aparició de la ràdio als anys 30 va *contaminar* de flamenc les cançons dels pagesos de l'illa.

Quan es van asfaltar les carreteres dels pobles petits del Pirineu català, molta gent va emigrar a ciutats més importants. Papitu Farré (1898-1981), violinista i cap de la família de músics de Tuixén, es va establir primer l'any 1962 a la Seu d'Urgell i després l'any 1969 a

Barcelona, on tocava els balls típics dels pobles del Cadí i la quadrilla *Els llanceros* per tal que ballessin foxtrots i pasdobles als esplais de la tercera edat. A Tuixén, d'ençà que va marxar el Terceto Farré, van fer ball amb discos dels èxits del moment.

Les agències de viatges organitzen rutes per països cada vegada més llunyans dels quals promouen l'exotisme i la puresa de costums: Mongòlia, Birmània, etc.

Els cantants espanyols María Jiménez i El Fary són famosos a molts països del continent africà, gràcies a la distribució dels seus discos i cassets.

Al Japó, hi ha bona tradició de guitarristes de flamenc i grups de salsa (Orquesta de la Luz). Les guitarres Ibanez (abans *Ibáñez*), construïdes al Japó, són de les millors del món.

Als anys 60, els hippies popularitzen a tot el món l'intèrpret de sitar indi Ravi Shankar. La moda de les filosofies orientals, entre la gent jove, comporta el coneixement i la interpretació de la música de l'Índia (tabla, baansuri, sitar), Pakistan (harmònium portàtil), Tíbet (morter), etc.

El *gamelan* de Bali és una formació de percussions que han adoptat els estudiants de música dels Estats Units per realitzar els seus treballs d'investigació musical. A la Universitat Autònoma de Barcelona actualment també tenen els instruments d'un *gamelan*.

Els cants espirituals negres i la polifonia vocal africana s'han introduït a la litúrgia de l'Església catòlica. De fa una trentena d'anys que és corrent escoltar aquests temes adaptats a la celebració de la missa.

A través de la xarxa de comunicació Internet es poden obtenir melodies irlandeses arranjades per a diversos instruments en fitxers MIDI i partitures. D'altra banda, el mateix sistema exporta les melodies populars catalanes del volum *Llibre de cançons. Crestomatia de cançons tradicionals catalanes* a través de Carrutxa, una associació de Reus.

Exemples: *Radio Nova,* emissora i empresa multimèdia intercultural de París que edita discos, publica revistes i promou festivals arreu del món.

Calma total, de Hans Hansen amb Didjeridoo

4. La immigració ens posa en contacte amb la música de pobles llunyans.

A la plaça de Catalunya de Barcelona cada dissabte, des de fa un temps, hi toca un grup de música andina que a l'estiu es desplaça per tot el país seguint les fires i festes majors. A més de donar concerts i vendre cintes i discos, també venen instruments típics com el "siku" o flauta de Pan.

Els músics gnawa del desert del Sàhara actuen sovint per Catalunya:

Muluq-el-qwa, Nass Marraquesh, Khamlia i Nass Merzouga. Sovint, quan acaben els concerts, venen els seus instruments al públic. Des de fa dos anys han establert a Catalunya la seva plataforma de llançament per a tot Europa.

El cicle de música tradicional catalana Solc del Lluçanès reserva una jornada al "dia dels moros", com el coneix la gent, que és un concert que aplega la immigració magrebina de la comarca i comparteixen la festa amb el públic i els músics d'Osona.

Grups russos i exiugoslaus actuen als carrers del barri vell de Barcelona, on interpreten música antiga europea i temes tradicionals del seus països.

A Barcelona hi ha quatre clubs de *capoeira*, una mena de lluita-dansa popular del Brasil en el qual participen catalans i brasilers.

Es fan festes africanes a discoteques de l'extraradi de Barcelona amb artistes de qualitat com Bekai (resident a Santa Coloma de Farners), que toca la kora (arpa) de Mali, o cantants del Camerún a Santa Coloma de Gramenet. Aquests locals periòdicament porten artistes famosos que de vegades actuen fent play-back o amb l'acompanyament d'orquestra, gravada en una cinta magnetofònica.

La colònia peruana de Barcelona periòdicament contracta Cecilia Barraza i altres primeres figures de *canción criolla*, directament de Lima, per a macrofestes a l'auditori de les Cotxeres de Sants.

A Barcelona i rodalies existeixen discoteques dedicades quasi exclusivament a programar ritme de *merengue* de República Dominicana.

Hi ha festes d'associacions culturals i ONG's que donen a conèixer la gastronomia, la dansa i la música de països: Mabana (Guinea), Club Mestizo, Festa de la Diversitat, etc.

Exemples sonors:

Gani Mirzo (intèrpret kurd de llaüt)

Chandra Naraine (percussionista de Guaiana) amb Rosa Zaragoza

5. Hi ha un esgotament dels clixés musicals comercials. Les editores busquen nous estils i noves sonoritats.

El mercat musical dels EUA promou la música llatina. Als Estats Units, hi ha 27 milions de castellanoparlants sobre una població total de 260 milions i les previsions demogràfiques assenyalen un augment davant la regressió de les altres comunitats. Ocupar-se de la música hispana és un argument d'interès comercial. Sempre hi ha hagut discogràfiques per a les minories negres i hispanes. Les grans companyies com la Columbia Broadcasting Systems tenien submarques dedicades a aquestes comunitats.

França és una plataforma de llançament de la música africana de les antigues colònies. A França, hi ha Ocora, una de les editores discogràfiques de música ètnica més serioses i importants del món. En principi es nodria dels arxius de l'emissora Radio France, que tenia molts documents enregistrats de les antigues colònies. Posteriorment, va iniciar un treball d'investigació i recerca a l'exterior i l'interior de l'Estat. Als barris de les principals ciutats hi ha molta immigració d'Àfrica i altres continents que troba acollida a les editores discogràfiques i als circuits de concerts d'institucions públiques i privades. S'adjunta la llista d'una xarxa important de ràdios locals de les rodalies de la ciutat de Lió que difonen música de les diverses comunitats residents a la zona.[2]

A Espanya s'experimenta amb elements musicals del nord d'Àfrica. Lole y Manuel (magrebina i gitano) inicien la seva carrera al començament principis dels anys 70 amb una música molt orientalitzada i aconsegueixen èxits de venda amb els seus discos. El flamenc, la música més viva, s'impregna de jazz (Carles Benavent al baix elèctric, Chano Domínguez al piano i Jorge Pardo al saxo i flautes), de música sud-americana (Paco de Lucía incorpora el *cajón*, un instrument de percussió típic del Perú, a la seva formació) i grups com Ketama, La Barbería del Sur o Pata Negra inclouen llaüts, violins africans i percussions a les seves instrumentacions. Juan Peña El Lebrijano fa tres experiments discogràfics amb l'Orquesta Andalusí de Tánger i els presenta en públic en gires que tenen molt d'èxit. Ana Belén canta i actua amb músics del Senegal.

A Catalunya, penetra la rumba gitana al rock, el folk i la cançó d'autor.

Les últimes generacions de grups de rock en català, tot i que tenen els seus principals referents en els conjunts anglosaxons, han acabat obrint les portes a la rumba. Han enregistrat i interpretat temes d'aquest gènere Els Pets, Lax 'N' Busto, Tomeu Penya, Ossifar i grups del gènere folk com Els Ministrils del Raval, que van compondre una rumba per als castellers, Quico el Célio, el Noi i el Mut de Ferreries, Jaume Arnella, etc. En l'àmbit de la cançó d'autor ja fa temps que Marina Rossell va enregistrar *Peteneres de la mar* amb el guitarrista i cantant gitano Manzanita. Maria del Mar Bonet és l'artista que més ha interpretat temes d'arreu del món, acompanyada sovint d'artistes del Brasil, Tunísia, Grècia, Turquia, Xile, Bretanya i Itàlia.

6. El professor de música pot aprofitar l'impuls de determinades campanyes dels mèdia per fer un estudi més a fons de fenòmens socio-musicals.

[2] Programació de les emissores de la ciutat de Lió i rodalies

A partir de la moda de la música reggae es pot proposar un estudi de les cultures i estils musicals diversos de Jamaica, situant-los en el seu context geogràfic i social. Amb el llegat discogràfic de Bob Marley podrem introduir-nos en el món dels cannabis, la filosofia rastafari, el culte al sol, la moda de la música ska, etc., elements que es coneixen superficialment però que es poden aprofondir més.

El hip-hop, rap, break dance són una altra mostra dels actuals moviments musicals nascuts als barris de poblacions americanes que s'han difós i acceptat ràpidament a tot el món. Més enllà de les indumentàries i els grafits, han generat uns nous elements musicals importants com el paper quasi d'instrumentista del *disck-jokeys* o el verbalisme del rap.

7. Centres d'interès de tipus antropològic com a mètode de treball: la ruta de la seda, el camí de Santiago, els viatges i el tronc.

Si seguim la ruta de la seda passarem per països musicalment tan diversos com la Xina, Mongòlia, Sibèria, Xinjiang (Turkesan xinès), Uzbekistan i Bachkiria (Rússia). Hi podrem conèixer el cant harmònic de Mongòlia, l'orgue de boca sheng de la Xina i els llaüts d'Uzbekistan.

Si anem pel camí de Santiago, podrem seguir l'evolució d'un instrument tan antic i complex com la viola de roda des del centre d'Europa fins a Galícia.

Podem complicar més l'estudi dels viatges i fixar-nos en les *anades i tornades*. La salsa un dels estils musicals més acceptats avui als països del centre d'Àfrica com Zaire, la importen del Carib, on la havien dut els seus avantpassats quan els van portar com esclaus per a les colònies espanyoles. També podrem parlar dels boleros cubans que es canten a Espanya i que a Cuba van dur, uns segles abans, com a forma de dansa, els espanyols.

El tronc d'arbre és un element de la natura que permet fer música a molts punts del món:

- Guatemala té la marimba, un instrument format per làmines de fusta i petits tronc polimentats que es percuteixen amb unes baquetes i el toquen una, dues o més persones al mateix temps.
- El poble Semé, de Burkina Faso, té el balafon, una mena de xilòfon rudimentari, contruït amb troncs. És un dels pocs instruments melòdics del continent africà. Aproximadament 19 troncs, que mesuren al voltant de 50 centímetres, són alineats de més gran a més petit i nuats entre sí amb cordes. Es colpegen amb uns altres troncs que a la punta tenen boles fetes amb argila.
- El País Basc té la txalaparta, un instrument molt antic que consta de dos o més troncs o taulons -de dos metres o dos metres i mig de llarg per vint-i-cinc centímetres d'ample i cinc de gruix- que es posen de forma horitzontal damunt de dues cistelles o dues cadires o suports protegits per sacs. La txalaparta és tocada per dues persones, cada una de les quals toca amb dos pals rodons i allargats fets amb fusta de roure o freixe. Els pals colpegen els taulons verticalment de dalt a baix.
- A l'oceà Índic, Madagascar, una de les illes més grans del món, es construeix amb troncs d'arbres o canya de bambú una mena d'arpa denominada valiha. És l'instrument nacional d'aquest país i tan aviat la podrem escoltar en melodies

tradicionals d'ambient rural com en una discoteca o acompanyant música de jazz-fusió. Les cordes de la valiha estan tensades al voltant del tronc de manera longitudinal.

8. A part de fomentar l'interès per la diversitat cultural en la vessant ètnica, també s'ha de promoure el que podríem denominar la diversitat cultural estilística.

El mercat discogràfic actual és variat, però les editores discogràfiques i les promotores de concerts no propicien una intercomunicació d'estils. Hi ha nuclis d'aficionats molt especialitzats que tenen les seves publicacions, clubs i discogràfiques quasi privades.

Exemple:

Publicació trimestral "Disco 2000-Dance music y cultura de clubs".

Exemple:

Experiència de les botigues Harmonia Mundi a Girona, Santander i tot França. Botigues Womad.

D'altra banda, les discogràfiques han experimentat barrejant estils, gairebé sempre amb èxit.

El músic francès Jacques Loussier interpretava adaptacions per a contrabaix, bateria i piano de l'obra de J.S. Bach en jazz. L'obra denominada *Play Bach* és de principi dels anys 60, constava de diversos volums i es van vendre milers de còpies dels seus discos.

Altres experiments de gran èxit popular han estat Swingle Singers (polifonia vocal i jazz) i Waldo de los Ríos (Beethowen i música comercial d'ambient).

El moviment del rock simfònic dels anys 70 va interessar-se per compositors clàssics per adquirir més força i dramatisme. El trio Emerson, Lake & Palmer van enregistrar una versió molt famosa dels *Quadres d'una exposició* de Mussorgsky.

El trombonista i director d'orquestra Ray Conniff va popularitzar a tot el món com a música ballable el *Concert nun. 1 per a piano i orquestra* de Txaikovsky.

En un moment determinat temes clàssics s'han adoptat per a la música pop amb finalitats diferents l'*Adagio* de Tomaso Albinoni es ballava a les discoteques amb llums blaus i ambient íntim, *Carmina Burana* de Karl Orff es posava també a les discoteques per a jocs de llums psiquedèliques i es barrejava amb solos de bateria.

Les bandes sonores originals de pel·lícules, la publicitat i la música de consum en general utilitza el tipus de música que li convé i s'han eliminat prejudicis de classe. Yehudi Menuhin, Itzaak Perlmann, Luciano Pavarotti, Plácido Domingo i Josep Carreras, Montserrat Caballé,

The London Simphony Orchestra i els més prestigiosos instrumentistes i directors es presten a fer les combinacions més arriscades i heterogènies.

De vegades l'èxit d'un programa radiofònic ve donat pel to i el llenguatge amb què es presenta la música, voluntàriament fora de context. Hi ha programes que debaten i analitzen les cançons de moda més banals com si fos l'obra de Mozart. D'altres, com *Clásicos populares* de Radio 1 de RNE, amb un llenguatge desenfadat i ben lluny de l'encarcarament de les sales de concert, ofereixen música dels més importants compositors cultes al gran públic.

9. La pràctica de la dansa i música tradicional a l'escola és una estratègia que permet arribar a un interès per la interculturalitat.

Instruments dels llocs més remots del planeta es poden aprendre, o si més no conèixer sense moure's de Catalunya: violí celta, djeridoo dels aborígens australians, percussió africana, gaita gallega i kora (arpa) de Mali.

Hi ha una editorial americana, Homespuns, que ven vídeos, discos, cintes i llibres amb classes de tota mena d'instruments de música popular. Els millors professors del món donen lliçons detallades amb primers plans i filmacions ralentides dels exercicis que proposen. Es venen per correspondència a partir d'un catàleg molt ben documentat.

Hi ha tallers de dansa a centres cívics i associacions de tot Catalunya. També vénen professors d'arreu que ensenyen danses col·lectives molt atractives i fàcils d'aprendre. L'ensenyament de les danses, en aquest cas, es fa amb una explicació del sentit dels passos i coreografies en els països d'origen. Els cursets tenen continuïtat i, hi ha centres on la gent jove practica la dansa. Un cas a part és la "salsa", més difícil de ballar però que té més opcions de sales i locals amb música en viu.

10. Importància d'aconseguir una valoració de les pròpies arrels musicals sense fonamentalismes ni actituts tendents a creure que tot l'ancestral, pel sol fet de ser d'abans era bo, i tot el nou és dolent i despersonalitzador.

Qualsevol cultura s'ha d'ensenyar a valorar positivament. L'interès per la pròpia no ha de venir com una reacció de rebuig al que ens arriba de fora. Tampoc ha de ser l'alternativa per substituir la música comercial anglosaxona que ofereixen normalment els mitjans de comunicació. El coneixement i l'estudi del propi folklore no ha de constituir el camí per esdevenir ètnicament més purs.

El folklore català dona sorpreses: *La lluna, la pruna* és una cançó de Nadal alemanya. *La Tirotitaina,* una dansa de pastors del Pallars que es balla amb esclops, és un xotis de saló del centre d'Europa. Una de les peces de ball que tocava amb entusiasme en Peret Blanc de

Beget (Alta Garrotxa), violinista de tercera generació de tradició oral, era el pasdoble alemany *¡Que viva España!.*

Les fronteres polítiques no són impediments perquè la música popular es desplaci i s'estableixi arbitrariament. A Cuba avui encara canten guarachas amb paraules catalanes ("botifarra" i "company") i tot el Pirineu és un seguit de melodies, balls i maneres de tocar els instruments que van i vénen sense que es pugui determinar amb exactitud l'origen i l'evolució.

Les músiques modernes d'èxit sempre han tingut arrels tradicionals: blues, calypso, rock & roll, reggae, etc. Fins i tot Paul McCartney reconeixia en una entrevista que el repertori de The Beatles estava basat en el folklore d'Irlanda i Escòcia.

11. Influència de les músiques d'arreu en compositors i intèrprets

Prestigiosos músics catalans dels anys 20 componien i tocaven amb influències madrilenyes evidents: cuplets, xotis, etc. Joan Viladomat, autor de *La sardana republicana*, va conquerir el món amb la cançó *Fumando espero*. Als anys 30, la cançó francesa i el swing americà influencien el repertori de totes les orquestres del país. Posteriorment aquestes influències ja són més evidents i admeses fins al punt de subtitular les orquestres: Lluís Rovira Big Band, Conjunto italo-español Los Catinos, Orquestra Sonora Catalana, etc.

És corrent utilitzar formes musicals, sons o instruments d'arreu per produir les nostres cançons i danses. No es tracta de copiar o manllevar sonoritats, sinó de trobar vehicles per expressar-nos.

Discografia

Discogràfiques que publiquen material música ètnica de les quals es poden trobar els seus discos a les botigues o es poden comprar per correspondència

UNESCO

OCORA-RADIO FRANCE

ALBATROSS-ROBERTO LEYDI (Itàlia)

HISPAVOX-MANUEL GARCÍA MARTOS (Espanya)

FONOTECA DE MATERIALS DE LA GENERALITAT (Catalunya)

CONSERVATORI OCCITÀ de Tolosa de LlenguadocBP 3011, 31024

TOULOUSE CEDEX (France) LE CHANT DU MONDE

PLAYA SOUND

BUDA RECORDS "Music from the world"

CLUB DU DISQUE ARABE

LUSAFRICA

CORASON (Mèxic i Cuba)

AUVIDIS

C.N.R.S. COLLECTION MUSÉE DE L'HOMME

NONESUCH-WARNER "Música de todos los colores"

ARION

ROBI DROLI Strada Roncaglia 16 15040 San Germano AL Itàlia Email droli@interete.it

RESISTENCIA c/ Bailén, 47 1º centro 28005 Madrid Tel 91/366 67 23

ARPA FOLK (Madrid) Tel. 91 366 53 46

KARONTE RECORDS c/ Víctor Andrés Belaúnde, 22 1º B 28 016 MADRID Tel 91/ 344 02 46/ 344 14 96

NUBENEGRA E-mail: nubenegra@readysoft.es

EMI- Sèrie HEMISPHERE

TRAM (Països Catalans) (93 200 70 63)

TECNOSAGA (Espanyol i sefardita) E-mail: tecnosag@tecnosaga.com

TANGARÁ (Brasil) E-mail: tangara@mx3.redestb.es

NAZCA MUSIC (Holanda) E-mail: nartan@euronet.nl

Botigues especialitzades:

Etnomusic (c/ Bonsuccés,6 Barcelona)

Harmonia Mundi (c/ Cort Reial, 21 Girona)

Bibliografia

LEYMARIE , Isabelle. *La música latinoamericana. Ritmos y danzas de un continente* Gallimard-Ediciones B, S.A. Barcelona, 1997

TORRENT, Vicent. *La música popular* Edicions Alfons el Magnànim. Col·lecció "Descobrim el País Valencià" Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. València, 1990

CLARKE, Matthew. *Músicas del mundo: África* Celeste Ediciones. Colección Géneros de Etiqueta. Madrid, 1995

BARTÓK, Béla. *Escritos sobre música popular* Siglo veintiuno editores Barcelona, 1979

BLACKING, John. *Fins a quin punt l'home és músic?* Eumo Editorial. Col·lecció Interseccions. Barcelona, 1994

NETTL, Bruno. *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales* Alianza Música Barcelona, 1973

PARDO, José Ramón. *El canto popular: Folk y nueva canción* Salvat. Aula abierta. Colección Temas Clave Barcelona, 1985

AUBERT, Laurent. *Musiques Traditionnelles-Guide du disque* Ed. GEORG-Le Monde de la Musique Genève, 1991

TONER, Anki. *Blues* Ed Celeste Col. Géneros de etiqueta Madrid, 1995

DAOUDI, Bouziane i MILAINI, Hadj. *L'aventure du Raï. Musique et societé* Ed du Seuil Col. Point Virgule París, 1996

Programes de ràdio

- "Música sense fronteres" Ràdio 4- RNE Catalunya

Horari: dissabtes de 17h. a 21 h. Dial: 100·8 MHz

- "El trébede" Radio 3 RNE

Horari: 8 h. dissabtes i diumenges Dial: 98.7 MHz

Programes de televisió

"Rodasons" Canal 33

"Hidròg en" Canal 33

"Muzzik" Canal Satèl·lit

Internet

Algunes adreces Internet que poden donar informació:

Catalunya http://www.xtec.es/recursos/musica/crestoma

Itàlia http://www.inrete.it/robidroli/italiano.html

Els Estats Units http://www.folkmusic.org/music-news.html

Nova Zelanda http://www.earthlight.co.nz/users/mikem/clarion.htm

França http://www.euromusic.com

Vídeos

Homespun Tapes

E-mail: hmspn@aol.com

Cursos d'instruments

Percussió africana CHANDRA NARAINE (93 424 41 34)

Didjeridoo dels aborígens d'Austràlia

TUNUNTUNUMBA-Músicas vivas (91 539 20 58)

Flauta índia Baansuri SHYAM SUNDER (93 666 98 71)

Entitats

Club Mestizo de Barcelona (93 268 09 63 Wagner Oliveira)

Centre Artesà Tradicionàrius (93 218 44 85 Eduard Casals)

Festivals

Festa de la Diversitat al Moll de la Fusta de BCN (maig)

Organització: S.O.S. RACISME Tel. 93 412 00 34

Festival Internacional de Música Popular i Tradicional de

Organització: Ajuntament de Vilanova i la Geltrú (juliol)

Cançons de la Mediterrània de Mallorca (juliol)

Organització: Ajuntament de Palma de Mallorca

Pirineos Sur de Lanuza (Juliol i agost)

Oganització: Diputación de Huesca Tel 974 22 66 79

Cicles Els celtes al CAT, Els bascos al CAT, etc.

Organització: Centre Artesà Tradicionàrius Tel. 93 218 44 85

Publicacions

TRAD MAGAZINE Musiques traditionnelles Bimensual francès E-mail: Tradmag@aol.com

TROPICANA INTERNACIONAL, La revista cubana de música http://ww.cubaweb.cu

WORLD MUSIC Bimensual fet a Barcelona que es troba als quioscs

AFRIQUE EN SCÈNES (en anglès i francès) http://www.ina.fr/AfricArt

UNE AUTRE CHANSON Bimensual belga Francis Chenot 10, rue de l'Industrie B-4540 AMAY Tel/Fax 085/31 43 47

ZAQAFA-CULTURA (català, castellà i àrab) Revista semestral d'art, història i literatura, feta a Barcelona http://www.cybermundi.es

MÚSICA GLOBAL. Revista musical para la nueva era. Trimestral de Madrid Tel. 91/ 742 23 18

CINQ PLANÈTTES Revista de músiques del món, feta a París E-mail: cinqpla@club-internet.fr

89.8 FM Radio Trait d'Union 16 rue Robert Reynier 69190St Fons tél 78 67 37 27

Radio Portugal : lun. 20h/22h sam. 13h/15h30. Variétés,folk, Fado
Le cercle des poètes disparus : jeu. 20h/22h Musique classique orientale
Chez l'Aziz : ven. 20h/22h Musique du monde arabe
A travers l'Anatolie : sam. 9h/11h Musiques actuelles turques
Bisou Tropical : sam. 11h/13h Musiques des îles
La voix du Viet-Nam : dim. 16h/18h Musiques du Viet-Nam
Cocktail de cultures : dim. 12h/14h Musiques d'Amérique latine
Le samedi d'Abdelkebir : sam. 15h30/17h30 Musiques trad. et classique orientale,Raï,Chaabi

90.2 FM Arc en ciel Rilleux la Pape tél 78 8825 25

Rockin'Box Saloon : sam. 17h/20h Country Music, bluegrass, western, swing,cajun, musique irlandaise

91.1 FM Radio Salam 24 rue Antonin Perrin 69100 Villeurbannetél 72 12 00 60

Amicale des tunisiens : lun.21h/23h folklore et traditions musicalesde Tunisie
Histoire de la musique : mar. 17h/19h. traditions musicales d'Orient etdu Maghreb
Couleurs de l'Orient : jeu. 21h/23h
Amicale des marocains : ven. 21h/23h folklore et traditions musicales duMaroc
Musique et poésie : sam.15h30/17h poèmes chantés dumonde arabe
El Leil : dim. 21h/23h musique classique orientale

91.5 FM Radio Pluriel 15 allée du château.69800 ST Priest tél 78 21 05 95

Magazine de l'Afrique : lun. 19h/21h Musiques africaines et du cap Vert
Yulunga , musiques sans frontières: : lun. 21h/22h Voyage àtravers les musiques traditionnelles
Magazine des Amériques : mer 19h/20h. Musiques d'Amériquedu Sud
Ravinala. jeu. 17h/18h30 sam. 16h/17h30 Emission malgache
Chronique de musiques traditionnelles jeu. 12h/12h30. actualité desmusiques traditionnelles en Rhône-Alpes
Suspens: ven.13h/15h, dim.16h/18h Afrique,Antilles
Peuples de Turquie ven. 19h30/21h30
Festa sen Fin ven. 21h30/.22h30 Emission portugaise
Escale aux Iles sam. 13h/15h30 musique réunionaise
Le Mont Cenis sam. 17h30/19h Emission italienne
Destination Antilles sam. 20h30/22h30
Kabylie en fête sam. 22h30/00h00
Le Vent du Sud dim. 10h/12h Musique de la Méditerranée
Destination country-music dim 14h/16h
Magazine du Cambodge dim 18h/20h
Magazine des espaces maghrébins dim 20h/00h00

94.5 FM radio Judaïca Lyon 80 rue d'Alsace. 69100Villeurbanne tél 78 03 99 20

Musiques et contes Yiddish : jeu. 20h30/21h30
Musique liturgique : jeu. 14h/16h30
Musique orientale : dim. 11h30/13h

99.3 FM RCT 47 rue du Tonkin; 69603 Villeurbanne tél78 94 37 37

Bienvenue au club : 1 jeudi par mois 19h/20h. l'actualité desmusiques du monde
Mosaïque espagnole : sam. 10h/12h Musiques d'Espagne
Salsa diccion : sam. 14h/16h
Bleu Outremer : sam. 16h/18h Musiques antillaises
Country Roads : sam. 18h/20h
Iles Vertes : dim. 13h/14h Musiques de la Réunion
Parfum de l'Océan indien : dim. 14h/15h 30 Musiques des îles
Sunday Blues : dim. 18h30/20h
Reggaesplash : dim. 20h/22h

101.5 FM Radio Sun FM 19 bd. Lénine 69200 Vénissieuxtél 78 70 19 19

Tam -Tam : lun. mar. jeu. ven. 8h/11h
Ethnic et tac : lun. mar. jeu. ven. 13h/16h et mer 12h/14h
Cocktail musical: lun. mar. jeu. ven. 16h/19h musique africaine

Challenger : lun. 20h/22h. musiques antillaises
Top Ten antilles : mar. 19h/20h
Sun of Africa: mar. 20h/22h musique africaine
Typical : mar. 22h/24h musique trad. antillaise
Top Ten Afrique : jeu. 19h/20h
Kap volcan : ven. 20h/22h musique réunionaise
Raiz di Polon : sam. 8h/10h. musique du Cap vert
Mawonaj :sam..10h/12h musiques et rythmes antillais
Africolor : sam. 12h/14h musique trad. africaine
Chango Calierte : dim. 12h/14h. musique afro-cubaine
Aux Antilles : dim. 14h/16h (1 sem./2)
Studio one : dim. 18h/20h reggae
Rumba Nostalgique : dim. 20h/22h (1 sem./2) musique zaïroise

102.2 FM Radio Canut 24 rue sergent Blandan 69001 lyontél 78 39 18 15

Along the Navaro trail : lun. 18h/19h blues, cajun
Dub action : mar. 22h/23h reggae, ska
Voix latine: : ven. 9h/12h musique latino-américaine
Visages d'Amérique latine : sam. 9h/12h
Andalucia Canta: : sam. 12h/13h musique d' andalousie
Duende Flamenco : sam. 13h/14h.
La voix des îles Comores : sam. 13h/16h
Pop Raï : sam. 9h/12h musique raï
Despertar ; dim. 9h/10h Portugal
Compas Color : dim. 11h/12h musique d'Haïti

102.6 FM Radio Arménie 4, rue Marcellin Berthelot69150 Décines tél 78 49 52 74

Vartan : lun. 17h10/18h, sam.8h15/10h musique classique et trad. arménienne
Emission grecque : lun. 19h20/22h, jeu 19h20/22h.
Agopian : jeu. 12h15/13h, sam. 10h15/12h magazine culturel arménien

105.8 FM Radio Italienne 77 rue ST. Laurent 38 Grenobletél 76 51 35 35 (diffusée sur la Courly)

Ittinierari Italiani : lun. au ven. 18h/18h30 tourisme folklore d'Italieen Musique
Emission espagnole : lun. 19h25/20h25
Emission latino-américaine : jeu. 19h25/20h25

El mestre i el professor de música investigadors i observadors: Propostes d'aplicació a l'aula[3]

Jaume Ayats, Jordi Raventós i Josep M. Vilar[4]

Introducció

Partim de la idea que, en l'estat actual de l'educació musical, és imprescindible realitzar tasques d'investigació, sigui com a activitat paral·lela a la docència o com un recurs en la pràctica d'aquesta. En primer lloc ens plantejarem quin paper pot tenir la investigació. Posteriorment proposarem una reflexió sobre algunes qüestions que ens poden ajudar en les nostres observacions a l'aula.

1- ¿Per què creiem que la investigació és essencial en l'actual moment de l'educació musical i quins components pensem que la integren?. La importància de la investigació en educació musical emana de la necessitat de fer programacions flexibles en coherència amb la realitat que ens envolta i també, en la necessitat de conèixer millor les característiques que identifiquen als nostres alumnes pel que fa a la música. L'impacte de la proliferació de la comunicació ens situa en un estat de "saturació social" (Gergen:1992:22). En aquest situació el tradicional model de transmissió o instrucció en el camp de l'educació ja no funciona degut a que hi ha moltes altres fonts de formació que competeixen amb l'escola pel significat de la cultura. Així, en comptes d'un estil tradicional d'instrucció, la pedagogia actual reconeix la necessitat de "dialogar" amb aquells llocs i pràctiques socials que són alienes a les escoles i que "moldegen activament, defineixen i construeixen el sentit d'identitat, política i cultura" de l'alumnat (Giroux,1997:213). En lloc de competir per la representació del significat de la cultura, podem recollir i utilitzar tots aquests elements externs a l'escola eixamplant la idea estrictament cognitiva del constructivisme -"partir d'allò que els estudiants saben"- cap a les dimensions dels "interessos dels alumnes" - que impliquen relacions afectives- i la del seu "entorn" - que afecta al context sociocultural. Això implica recollir efectivament la distinció entre el fet d'ensenyar i el fet d'aprendre. Ensenyar és brindar els ajuts necessaris per a aprendre amb la presumpció que l'aprenentatge el realitza el propi alumne a partir dels seus propis interessos en el marc d'un entorn social determinat: el coneixement no és tant la cosa oferta sinó la cosa entesa (Giroux,1997:238). Des d'aquesta perspectiva, la veu del/la docent no pot ser una veu basada només en el discurs de l'"expert acadèmic", cal relativitzar

---

[3] Comunicació recollida en *Actes de les II Jornades de música*. Barcelona. 7-8 setembre 2004. ICE de l'UB. [en línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/Actes98.pdf > [Consulta: 15 setembre 2004]

[4] Jaume Ayats, Facultat d'Educació, Universitat de Vic. Jordi Raventós, IES "Sabadell", Sabadell. Josep M, Vilar, IES "Lluís de Peguera", Manresa. Membres del grup de treball de música de l'ICE de la UAB

aquest discurs i per això cal obrir espais per a què la veu de l'alumnat pugui manifestar-se i obtingui una representació en la programació a través de l'observació, el diàleg i la investigació: es necessiten trobar i establir ponts significatius entre la nostra programació i les veus de l'alumnat (Vilar, 1997:1).

2- Ara bé, ¿com es poden fer efectius aquests plantejaments?. Presentem una sèrie de consideracions autoreflexives i principis teòrics de la investigació que poden ajudar a establir les seves bases:

a.- **crítica del currículum ocult**: la distinció que es fa entre teoria i pràctica és problemàtica. Tot docent parteix sempre d'uns pressupòsits que guien la seva pràctica (Carr-Kemmis,1988:116ss.). Convé, doncs, fer-los explícits de manera crítica: ens posarem d'acord que considerem uns tipus de música escolaritzables mentre que altres -la "dels" alumnes- ens ho semblen poc. Per què?.

b.- **La "pèrdua d'aura" de l'obra d'art:** amb el concepte d'aura, W. Benjamin designava la singularitat, l'autenticitat, la irrepetibilitat i unicitat, és a dir, la "transcendència" que estem disposats a postular d'una obra d'art. La possibilitat de la reproducció tècnica dels *mass media* ha significat una pèrdua d'aquesta "aura". En conseqüència, es tendeix a veure els productes mediàtics com a "mercaderia cultural" (Willis,1994:186).

c.- **canvi de la crítica de la comunicació en els estudis culturals:** l'anterior afirmació, segons els actuals estudis culturals, no implica una degradació de les formes simbòliques a una categoria inferior de "pseudocultura de masses". Els estudis culturals actuals afirmen la dimensió creativa amb què les audiències s'apropien dels productes culturals a través de diversos processos. La valoració de tot producte cultural basada en criteris d'excel.lència auràtica presenta una perspectiva analítica desenfocada. Algunes tendències analítiques actuals pretenen captar no només les característiques formals del objectes culturals, sinó, també, els processos pels quals col.laboren en la construcció social de la realitat.

d.- **centralitat dels processos enfront dels productes:** en coherència amb l'anterior, pensem que "la música no és un objecte. És un procés que sorgeix de les relacions entre els sons musicals i la gent que confereix a aquests sons les seves significacions i valors" (Shepherd,1994:136). Cal advertir que el sentit de la música no es localitza a l'interior de les estructures materials musicals, l´única alternativa és localitzar-lo en els discursos contradictoris a través dels quals la gent dóna sentit a la música (S. Frith, *cit.* a Vila,1996).

3- A continuació, presentem una sèrie de propostes concretes que permeten apropar-se a l'entorn musical de l'alumnat i entrar en "diàleg" amb aquest. Des de fa unes dècades, el mètode d'investigació-acció ha servit com a "forma d'indagació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials" amb la finalitat de millorar les seves pràctiques, l'enteniment de les mateixes i de les situacions dins de les quals tenen lloc (Carr-Kemmis, 1988:174). Com a mètode, ha desenvolupat el que s'ha denominat "espiral autorreflexiva", on els participants realitzen cicles successius de planificació-acció-observació i reflexió sobre

una pràctica concreta (*ibid.*). La pràctica de l'observació i l'experimentació a l'aula pot dur-se a terme a través d'estratègies diverses que impliquen la participació de l'alumnat en aquesta activitat. Per exemple, els alumnes poden treballar pel seu compte amb músiques que consideren del seu entorn com a exemplificacions dels continguts presentats a l'aula. D'aquesta manera, podem observar la relació que hi ha entre els continguts plantejats i les músiques que ells usen i si aquesta interacció implica un aprenentatge significatiu i funcional. Al mateix temps, el docent pot adquirir certa comprensió dels fenòmens que caracteritzen l'entorn musical de l'alumnat -tant des de la vessant emotiva com sociocultural- a través de la interpretació dels materials per ells presentats i, d'aquesta manera replantejar-se de forma continuada la seva programació. Des d'aquesta perspectiva, la investigació i la observació poden considerar-se uns veritables recursos per al desenvolupament curricular. A continuació, presentem diverses propostes i experiències que han estat realitzades a partir d'aquesta mena d'observacions.

Propostes d'aplicació a l'aula

1a. Creació de música electrònica de ball

La música electrònica de ball aplega en l'actualitat un ampli ventall de propostes musicals que apareixen relacionades amb el desenvolupament de la tecnologia digital en la generació, tractament i gravació del so. Dins aquest marc més ampli de les músiques *tecno*, i malgrat la seva reputació socialment contrastada, l'anomenada *música màquina* obté un enorme grau d'acceptació entre el nostre alumnat. Per aquesta raó, és d'un gran interès que pugui ser escolaritzada. Aquest propòsit pot ser actualment dut a terme gràcies a la proliferació de software especialitzat en aquest tipus de música. Malgrat tots aquests programes han estat comercialitzats com a productes per a la creació de música màquina, les prestacions que ofereixen permeten ser utilitzats per a diverses finalitats. A través d'aquest estímul els/las alumnes/as poden arribar a realitzar tota mena d'experiments només limitats per la capacitat de l'ordinador, la disponibilitat en quant a recursos informàtics i d'àudio del centre i la pròpia imaginació.

En aquesta intervenció exposaré en primer lloc algunes idees que expliquin en què consisteix aquesta música i, posteriorment, com la podem incloure en les nostres programacions de manera que sigui un recurs per l'alumne en la seva tasca creativa en música.

En consonància amb totes les músiques *tecno*, el procés de composició de la música màquina consisteix en la creació d'un entramat sonor basat en la mescla de materials musicals ja existents. Aquesta pràctica és desenvolupada gràcies al procés de digitalització d'una senyal sonora que permet emmagatzemar el so en forma d'arxiu d'àudio. Posteriorment, i dit d'una forma simplificada, una de les tasques del creador de música màquina és recuperar aquests arxius i combinar-los de la manera que cregui més oportuna utilitzant programes

seqüenciadors[5]. En la pràctica professional el procés és complicat i el músic de màquina ha d'utilitzar nombrosos aparells amb un alt pressupost econòmic. No obstant, existeixen uns programes més senzills - i molt adients per a l'escola- anomenats *arranjadors*, que funcionen com uns seqüenciadors d'arxius d'àudio que ofereixen, a més, la possibilitat d'importar i exportar els dits arxius, així com també gravar en forma digital qualsevol so analògic que produïm. La interfície del seqüenciador té un disseny que permet distribuir de forma molt intuïtiva tots aquests arxius. D'aquesta manera, l'alumne, complementant la pràctica i l'aprenentatge de l'instrument i del cant dins els continguts d'expressió, pot desenvolupar la seva creativitat musical amb un tipus de música que li és molt proper i amb el que s'hi sent emocionalment lligat ja que forma part del seu context sociocultural. Depenent del material informàtic disponible, podem també utilitzar seqüenciadors que combinen els arxius d'àudio - com els fets per aquests arranjadors- amb els arxius MIDI, amb la qual cosa podem multiplicar les possibilitats creatives i d'aprenentatge.

En definitiva, amb aquestes activitats, els alumnes poden enfrontar-se molt aviat i de forma intuïtiva -a partir de les sonoritats que ja coneixen molt- amb problemes bàsics de la composició musical i exercitar la plasmació d'idees sonores tot adquirint més consciència dels elements musicals. Podem animar als alumnes que, a partir de la composició de música màquina experimentin amb altres estils musicals, com la New Age, o bé, per exemple, que construeixin els seus propis *rap*. Els alumnes poden utilitzar també aquest software per a crear la música d'altres activitats en materias variables o comuns, com per exemple, de teatre, poesia, o bé, en totes aquelles activitats programades al centre que així ho permetin.

Al mateix temps, treballant en aquest tipus de música, sigui amb la finalitat de crear música electrònica ballable o bé experimentant amb d'altres músiques, aconseguim dur a terme la tasca d'observació i recerca que proposàvem al principi. Podem establir un lligam molt interessant entre la nostra programació i els interessos dels alumnes, cosa que afavorirà la interacció i transformació de l'aula en un veritable espai dialògic. En aquesta situació, és factible planificar l'observació sistemàtica vers l'alumnat en la forma de la investigació-acció abans esmentada.

2a. L'actualitat musical i els mitjans de comunicació a l'aula de música

La significativitat i la funcionalitat que des de la introducció d'aquesta comunicació es reivindica com a necessàries per fer efectiu l'aprenentatge musical passa, sobretot a secundària, per l'escolarització de l'actualitat musical (AM) -portada a terme, sobretot, a través dels mitjans de comunicació (MdC)- i dels mateixos *media* com a objecte d'estudi.

---

[5] Amplio alguns punts de l'anàlisi de la música màquina a l'article "Jugar con sonidos en el fin del milenio: música máquina en el aula", *Eufonía*, juliol-98, en premsa.

Sembla important -perquè també ho és per a l'alumnat i perquè concorda més adequadament amb el concepte de música que es vol escolaritzar, tal com consta a la introducció- recalcar que és l'AM com a fenomen social, com a sistema relacional, i no pas la música actual (com a *opus*, com a objecte) allò que més ens interessa.

Els components i aspectes més destacats són el coneixement en sí d'aquesta AM que envolta l'alumne/a, les formes d'accés a aquest coneixement, la participació de l'alumne/a com a receptor. Una participació que li permeti comprendre i *sentir* el màxim nombre possible de "músiques" (músiques enteses com a productes i també com a processos) que la componen, i la valoració crítica d'aquesta que no es podrà deslligar del grau i tipus de connexió que cadascú hi pugui establir, i el grau de validesa que per a cadascú pugui tenir.

En la nostra experiència, l'AM i els MdC tenen una doble presència a l'aula. Per una banda, constitueixen una més de les formes de treball i de les fonts d'informació, però també de significativitat i de funcionalitat del treball sobre qualsevol dels nombrosos i variats temes que integren els materias, tant comuns com variables. Per l'altra, l'AM esdevé el nucli organitzador d'un materia variable de segon cicle d'ESO en el qual els MdC ocupen una posició central.

Recursos d'aplicació en materias i assignatures diversos

Activitats d'aproximació a la premsa escrita. Periòdicament s'esperona l'alumnat a què aporti a l'aula notícies de fons musical que hagi pogut llegir, o sentir/escoltar a la televisió o a la ràdio. La tipologia que s'hi admet és molt àmplia: concerts, discs, biogràfiques o de premsa "groga". Si es disposa de tauler d'anuncis, el retall en qüestió hi podrà figurar durant un temps prudencial.

En altres ocasions el mateix professor presenta -per mitjà de fotocòpies o de transparència- alguna notícia d'actualitat destacable per alguna connexió a algun tema que s'ha treballat, es treballa o s'ha de treballar en el materia. En ocasions ens interessarà mantenir el valor de l'actualitat de la notícia, que sovint perdura només uns pocs dies, fins i tot al preu d'haver d'intercalar aquesta activitat en moments no del tot adients. La nostra programació ha de ser flexible si volem que l'actualitat musical s'hi insereixi de manera efectiva.

Activitats d'aproximació a la ràdio. Tot i que l'alumnat és, en general, un notable consumidor de programació radiofònica, el seu coneixement de l'oferta musical que aquesta li brinda, sovint és molt migrat i sols coneix unes poques emissores d'FM que programen la música que a ell/a li agrada. Per això es proposa d'enregistrar en una cassette (a casa i de nit) un escombrat de tota la banda d'ona mitjana que permeti fer-se una idea de les músiques que configuren l'"entorn radiofònic" de l'alumne/a, i que es troben a la seva disposició, perquè els pugui usar si li ve de gust.

Enfocaments en materias variables. La presència d'aquests plantejaments en materias variables de coneixement monogràfic d'estils musicals (*El pop i el rock*; *El jazz* ...) permetrà

articular-los fugint de plantejaments historicistes que són significatius i funcionals per al professorat però ben poc per a l'alumnat. Volem escolaritzar no tant la historització del fet sinó la seva actualitat.

Igualment, la presència de dinàmiques d'aprenentatge com aquesta i altres contribuiran a fer dels materias de cant coral, de conjunt instrumental, etc. quelcom més que un lloc per a la interpretació i donaran a aquests materias una dinàmica que transcendeixi, enriquint-la, l'estricta dinàmica de l'assaig.

Sobre un materia variable titulat "L'actualitat musical".

El nostre materia no cerca tant conèixer l'AM sinó establir un domini sobre les formes de coneixement d'aquesta AM, amb la qual cosa aquestes esdevenen el nucli central del materia, i el treball sobre els MdC un dels apartats més importants.

El treball sobre premsa escrita inclou els diaris de difusió general, els comarcals, algun tipus de premsa local de periodicitat mensual, i una selecció de revistes especialitzades en música. En primer lloc es fa un dossier de premsa de tota la informació musical apareguda en els mitjans que es segueixen, la qual cosa permet, després, fer un seguiment exhaustiu d'algun fet musical que hagi tingut lloc en l'entorn proper a l'alumnat i, si és possible, que ells hagin seguit (assistit) personalment per confrontar-ho amb l'experiència personal.

El treball sobre ràdio i televisió inclou anàlisis de la presència de músiques en les programacions així com entrevistes amb responsables d'aquestes programacions.

L'avaluació interna permet valorar positivament la presència d'aquests elements a l'aula de secundària; l'avaluació externa -menys sistemàtica-, feta uns mesos després de la impartició del materia, permet endevinar que en força casos s'ha assolit un aprenentatge veritable, és a dir, significatiu i funcional.

3a. La cançó infantil: una etiqueta a debat

En els sectors de l'ensenyament musical s'utilitzen de manera habitual expressions com *cançó infantil, cançons d'infants, cançoner musical infantil, cançons tradicionals (populars) d'infants*. Poques vegades, però, ens aturem a reflexionar sobre què representen aquestes expressions i fins a quin punt determinen d'entrada les nostres conviccions i les nostres possibilitats d'actuació. Deixant de banda el substantiu, en la nostra intervenció voldríem aturar-nos en el qualificatiu: *infantil* o *d'infants*. La qualificació *infantil* vol delimitar una part de l'ample àmbit que defineix el terme *cançó*, i l'alta freqüència d'aparició *d'infantil* en els textos que parlen de música en la nostra societat mostra que té un nivell d'ús i una vitalitat força importants. És una denominació que sembla pràctica i que determinaria un repertori clar i amb unes característiques pròpies. La realitat, però, certifica l'ús que en fem?

L'adjectiu *infantil* indica una oposició amb un altre bloc de cançons que queda implícitament entès: el de la <<cançó no-infantil>>, que serien les cançons vinculades a altres etapes de

la vida. Per tant, es dóna per suposat que hi ha uns comportaments musicals peculiars d'aquesta franja d'edat enfront de les altres classes d'edat. Però de seguida ens adonem que no hi ha "etiquetes" clares que qualifiquin les cançons d'altres etapes de la vida. No hi ha etiquetes que oposi cançons d'adults i vells, o que separin joves d'adults. És cert que algunes etiquetes d'activitats musicals suggereixen una adequació implícita a una edat (les antigues "rondes de quintos" o de festejar; actualment estils com el heavy, o el "bakalao", que marquen uns certs límits no excloents d'edat i/o de moda generacional), però cap d'aquests casos no fixa l'exclusivitat d'expressió musical que assenyala la cançó infantil, mostrant-se com una de les classificacions i divisions més sòlides que organitzen la gestió musical en la nostra societat.

Gairebé tothom l'accepta com una evidència i com una divisió "natural". I si fos "natural", sempre hauria estat sempre així. La primera sorpresa ens arriba quan entrem en la dimensió històrica i ens adonem que la categoria <<cançó infantil>> és relativament recent. Els col·lectors de folklore musical en el segle XIX no comencen a considerar l'expressió musical infantil com una activitat específica i digne d'atenció fins més enllà de la meitat del segle. Amb aquesta perspectiva no ens ha de sorprendre gaire que Felip Pedrell (1917-1922), encara afirmés de les *tonadas de rimas infantiles*: <<*se componen de formulillas músicas, que no canciones*>>; afegint-hi: <<*no tienen ningún relieve musical y las pasamos por alto porque no cumplen a nuestro intento*>>. El *intento* era mostrar les possibilitats que oferia la *música popular* --la <<*música natural del país*>> oposada a la <<*música artificial*>> o d'autor-- als compositors que volien seguir la via regeneracionista del nacionalisme musical (Aiats 1996). Però és interessant d'observar que Pedrell ja va veure la necessitat d'explicitar la seva posició davant de les cançons dels infants, encara que fos per deixar-les de banda.

Poc després, l'expressió dels infants passa a ser un capítol inevitable de qualsevol temptativa de visió global de la música en la societat, i és la motivació de reculls i estudis específics. I no creiem que sigui casual l'aparició d'aquesta categoria i el seu desenvolupament en l'època de la instauració de l'ensenyament públic obligatori i també paral·lel a diverses iniciatives pedagògiques des de finals del segle XIX fins a l'actualitat[6]. Una certa demanda per part dels professionals de l'ensenyament --que s'han anat constituint en grup-- també ha contribuït a l'estabilització d'un camp propi dins l'activitat musical.

Però passem a observar els procediments actuals d'aquesta gestió. Tenim l'etiqueta *cançó infantil* (sovint en un significatiu singular, donant idea d'una cohesió substancial) que identifica un corpus escrit de melodies i de textos amb una característica comuna: tenir com a referència d'origen oral l'activitat musical d'una franja d'edat més o menys fixada. És un corpus que es fonamenta en el fet de ser protagonitzat per unes persones d'una edat

[6] Alguns teòrics de la pedagogia han parlat de la <<invenció de la infantesa>> (Postman 1990) referint-se al canvi complet d'actitud que socialment s'ha produït davant del nen que va creixent. En definitiva, es tracta de la constitució d'una nova categoria de ciutadans, homogènia i amb característiques pròpies.

precisa. D'aquesta manera, una característica de l'estatut social i personal de l'actor determina la singularitat que delimita el corpus. Per tant, tot allò que fos expressió musical d'aquests actors formaria part d'aquest corpus. Són els protagonistes de l'activitat allò que delimita la cohesió del repertori. Les altres circumstàncies de l'activitat (situació, funcionalitat concreta, destinataris, etc) no són especificades per l'etiqueta. En canvi, en l'ús que es fa de *cançó infantil* en els reculls, aplicacions pedagògiques, etc, s'actua donant per fet que aquesta categoria té una cohesió que va molt més enllà del protagonista de l'expressió musical: se li adjudiquen constants formals i temàtiques, s'hi preveuen unes virtuts intrínseques de <<llenguatge propi del nen>>, unes etapes d'evolució en la configuració i en l'ús, i les consegüents aplicacions pedagògiques de cada aspecte.

En definitiva, veiem com una etiqueta que d'entrada només adjectiva una particularitat d'una activitat sonora --entre d'altres particularitats--, amb la contribució d'un pensament que aplica el paradigme biològic a fets culturals, institueix una categoria --*cançó infantil*-- i en presuposa una organicitat, unes característiques de configuració i uns usos.

Però, fins a quin punt els infants se serveixen d'unes eines d'expressió pròpies, clarament diferenciades de les dels <<adults>>? En quin grau comparteixen o no els elements <<generals>> de l'expressió musical de la societat on viuen? Tot i la manca d'un gruix d'estudis que permeti respondre categòricament aquestes preguntes, una observació superficial ens fa veure que hi ha molts <<territoris>> d'expressió comuna entre el segment de població definit com *infants* i el definit com *adults*. Així, els <<menors de catorze anys>> no s'estaran pas de cantar l'última cançó de moda acabada d'aparèixer, o les cançons de les festes on participen (com l'*Himne del Barça*). I aprofitaran, sense pensar-s'ho gaire, elements d'aquestes cançons per reformular l'expressió dels seus jocs[7]. Sovint també s'ha tancat els ulls a expressions sonores dels adults que tenen semblances amb algunes d'infantils, com poden ser els mecanismes rítmics dels eslògans de manifestació (Ayats, 1992). Aquestes expressions dels adults han estat qualificades <<d'infantils>>, i com a tals menyspreades o reduïdes a la <<vulgaritat>>. No ens pot pas escapar que aquesta desqualificació, i el fet d'identificar el grup nombrós -la <<massa>>- amb el comportament infantil, han estat dictades per una posició de pensament prèvia, que valora negativament tot allò que fa olor de multitud. Rarament, però, s'ha buscat una explicació versemblant i contrastable a aquestes coincidències que mostren un marc d'expressió força acostat entre determinades situacions comunicatives infantils i adultes. Seguint per aquest camí, potser no es tractaria tant de dividir entre **infants** i **adults**, sinó de primfilar amb més cura les

[7] N'hem tingut exemples directes en els treballs de curs realitzats per alumnes del Postgrau d'Educació Musical de Ciències de l'Educació (UAB, curs 1993-94) que, recollint cançons a nens de vuit anys, han trobat traces clares de melodies i de textos de sèries de televisió antigues, i no pas infantils.

circumstàncies interlocutòries on es desenvolupa cada acte comunicatiu. Dins d'una cultura, circumstàncies semblants poden mobilitzar missatges amb característiques comunes.

A desgrat d'aquestes possibilitats d'observació de les expressions sonores, es continua perpetuant amb comoditat --reforçant l'"evidència"-- la idea d'un segment de població, l'infantil, que té unes maneres pròpies de cantar, i que aquestes maneres estan completament separades de l'activitat musical de la resta de la societat. Quan l'expressió del nen no segueix els **models** que preveuria aquesta divisió, es tractaria d'un manlleu o d'una imitació d'allò que **pertany** al segment adult. Inversament, quan el segment adult utilitza mecanismes que hem considerat pertanyents a l'infantil, ho faria per apropiació, per **infantilització** dels seus comportaments expressius, infantilització que per metonímia passaria a qualificar negativament el grup humà que s'expressa d'aquesta manera. Per tant, tindríem dos repertoris **purs**, modelitzats i eficaços per a cada segment de població, i l'únic fenomen que caldria estudiar seria la **<<contaminació>>** entre els dos conjunts. No cal que diguem que aquesta perspectiva preveu en tot moment la **cançó** com un objecte *per se*, amb uns valors immanents i una estabilitat asseverada, i no pas com un acte comunicatiu que només té raó de ser en la interacció humana que el procura. Alguns estudiosos porten aquesta bipartició entre edats a l'extrem de defensar un desenvolupament de <<l'instint vocal>> del nen en un procés anàleg al d'una suposada evolució del llenguatge musical en les malanomenades <<civilitzacions primitives>>.

Malgrat la petita crítica que hem assajat de la noció **cançó infantil**, cal reconèixer que els treballs de camp que hem realitzat entre els infants ens aporten un bon nombre d'observacions en què algunes característiques formals de les adjudicades a la **cançó infantil** hi són ben presents. Però, a la vegada, mantenen un marc comú amb altres expressions del món adult. Per tant, ens calen investigacions sobre els usos concrets, amb anàlisis de cada situació interlocutòria real, de les intencionalitats i dels marges de configuració del missatge. Això ens pot portar sorpreses com la que vàrem tenir en el treball que hem esmentat sobre les cançons de picar de mans en nens de vuit anys: hi apareixen polirítmies entre gest i melodia d'una notable complexitat, probablement les polirítmies més complexes que arriba a realitzar una persona no-professional en la societat actual. I l'explicació sembla ser la rivalitat entre els nens per demostrar una habilitat i un domini corporal prou sofisticats.

La pregunta que encara no podem contestar és **La cançó infantil té unes característiques pròpies que l'oposen a la cançó adulta?** Potser mai no tindrem una resposta definitiva --que d'altra banda potser tampoc no ens fa falta--, però sí que estem convençuts que el fet de qüestionar l'evidència que separa les dues categories en dos compartiments estancs pot ser molt fructífer per a una millor comprensió de com es produeix l'expressió sonora en la nostra societat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AIATS, Jaume, 1992, "<Troupes françaises hors du Golfe>. Proférer dans la rue: les slogans de manifestation", a *Ethnologie Française*, XXII, 1992,3, p.348-367.

AIATS, Jaume, 1996, ms.,"On acaba, la música? (reflexions sobre els límits de **música** en el *Cancionero musical popular español* de Pedrell)", en curs de publicació en les Actes del Congrés Internacional **Felip Pedrell i el nacionalisme musical**, Barcelona-Tortosa, desembre de 1991.

BRAILOIU, Constantin, 1973 (1956), "La rythmique enfantine: notions liminaires" a *Problèmes d'Ethnomusicologie*, p.265-299, Ginebra, Minkoff Reprint.

CARR, Wilfred-KEMMIS, Sthephen, 1988, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.

CHAILLEY, Jacques, 1961, *40.000 ans de musique*, París, Plon.

CHAILLEY, Jacques, 1962, "Incidences pédagogiques des recherches d'ethnologie musicale" a SZABOLCSY, B., ed., *Zoltan Kodály octogenario sacrum*, Budapest, p.65-69.

CHEYRONNAUD, Jacques, 1986, *Mémoires en recueils: jalons pour une histoire des collectes musicales en terrain français*, Montpellier, Office Départementale d'Action Culturelle de l'Hérault.

GERGEN, Kenneth J., 1992, *El yo saturado. Dilemas de indentidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Ed. Paidós.

GIROUX, Henry A., 1997, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Ed. Paidós.

HERNANDI, Paul, 1972, *Beyond Genre. New Directions in Literary Classification*, Ithaca, Cornell University Press.

MERRIAM, Alan P., 1964, *The Anthropology of Music*, Evaston (Illinois), Northwestern University Press.

PEDRELL, Felip, 1917-1922, *Cancionero musical popular español*, 4 vol., Valls, Eduard Castells.

POSTMAN, Neil, 1990, *La desaparició de la infantesa*, Vic, EUMO.

SCHAEFFER, Jean-Marie, 1989, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, París, Seuil.

SHEPHERD, John: "Music, culture and interdisciplinarity: refletions and relationships", *Popular Music*, 13/2, pp. 127-141

VILA, Pablo: "Identidades narrativas y música. Una primera propuesta teórica para entender sus relaciones", *Trans. Transcultural Music Review*, 2, (http:// www2.uji.es/trans)

VILAR, Josep Mª, 1997, "Els interessos musicals dels alumnes y el currículum de música a secundària: ¿unes relacions tan difícils com necessàries?, a Actes del congrés Música a les escoles i a les escoles de música. Barcelona (En premsa).

WILLIS, Paul, 1994, "La metamorfosis de mercancías culturales", a Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Ed. Paidós, pp. 166-206.

Ensenyar la música o educar amb les músiques[8]

Jaume Ayats[9]

Quins són els temes de debat i de controvèrsia entre els mestres i professors que intervenen, per alguna banda, en l'àrea musical ? En la majoria d'ocasions –a més dels inevitables problemes logístics— la discussió se centra en dos únics punts: què s'ha d'ensenyar, i com s'ha d'ensenyar. O sigui, i per dir-ho amb paraules de l'argot del gremi, en una qüestió de continguts i una qüestió de procediments. Més secundàriament, ens preocupem de què aprenen o assimilen, i de què no aprenen o no interessa als alumnes, o sigui, de temes relacionats amb la recepció i amb les actituds per part dels alumnes (elements actitudinals, segons la LOGSE). I en alguns casos, les actituds i la recepció per part dels alumnes la fem dialogar, com és ben lògic, amb els continguts conceptuals i els procediments d'ensenyament. Tot i que cal admetre que mai la cosa és tan simple, sí que crec que a grans trets el debat es mou dins d'aquesta lògica o, com dirien alguns, dins d'aquests paràmetres...

Però, ens hem de preguntar, si és prou raonable –o sigui, prou efectiu— que els termes del debat entre ensenyants siguin aquests. I jo gosaria dir que molt sovint deixem de banda un debat previ que pot ser vital per a l'activitat docent de l'àrea musical. La qüestió de fons seria: Per què i amb quins objectius ha d'intervenir la música a l'escola? I segurament les diferents respostes a aquesta pregunta ens permetrien veure si allò que cadascun fem es adequat a allò que pretenem aconseguir. Ja sé que, segurament a causa d'una història singular, en el nostre país les reflexions de fons sobre l'activitat docent no sempre es perceben com a gaire atractives (i la responsabilitat potser també és de la banda dels pensadors més "professionalitzats" que no sempre han sabut connectar amb les necessitats interessos del col·lectiu). I això encara és més dramàticament evident en els ambients d'ensenyament musical, on durant molts anys tothom s'ha espavilat una mica com ha pogut, i s'ha prioritzat la reproducció mimètica d'uns procediments-recepta o d'unes *metodologies* abans de fer una reflexió global, a vegades més incòmode per a la pràctica quotidiana. Però ara, diria jo, és un moment en el que no podem evitar plantejar-nos qüestions de partida: moltes de les perplexitats que suscita l'activitat musical diària a l'ensenyament obligatori (especialment a secundària, però també a primària) estan íntimament relacionades amb el paper i els objectius que s'atribueixen a l'ensenyament de la música; i dins del col·lectiu d'ensenyants cada dia es percep més la necessitat d'uns plantejaments que permetin

---

[8] Ponència recollida en *Actes de les III Jornades de música.* Barcelona. 4-5 setembre 2000. ICE de l'UB. [en línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/Actes00.pdf > [Consulta: 15 setembre 2004]

[9] Dr. Jaume Ayats. Universitat de Vic /Universitat Autònoma de Barcelona

emmarcar i orientar l'activitat docent en música, paral·lelament als replantejaments generals de tota l'activitat docent.

Tornem, doncs, a la qüestió: << Per què i amb quins objectius ha d'intervenir la música a l'escola? >> I permeteu-me que assagi de buscar-hi algunes respostes, amb el benentès que jo formulo els meus camins de resposta –particulars i intransferibles, i que de cap manera serveixen de solucions simples i màgiques— i que això no estalvia a ningú de plantejar-se els seus, degudament situats en les circumstàncies pròpies de cada professor i de cada aula.

Al meu entendre hi ha un fet conceptual previ, però de gran importància per a totes les aplicacions pràctiques posteriors: cal revisar la noció d'allò que, en general i de manera prou arrelada, la nostra societat considera que és la música. De manera implícita, es dóna per suposat o per fet que la Música (en un demostratiu singular i sovint en majúscula) és un contingut, un objecte que es pot mostrar ("ensenyar") i que es pot transmetre com es fa amb els objectes materials. No m'entretindré a detallar les nombroses conseqüències i profundes implicacions d'aquesta creença, però a tall d'exemple vull recordar fins a quin punt es fa equivaldre amb gran lleugeresa la música amb la partitura –jo no he trobat mai cap partitura que "soni" per si mateixa..!—. S'eleva el codi escrit, estrictament mut si no coneixes oralment la tradició sonora que vol representar, a la condició de realitat musical. L'escriptura, per tant, actua de metàfora d'una idea d'objecte musical, d'una obra musical portadora de la noció d'Art, que només pren existència en les conviccions i en els usos de la nostra cultura en època contemporània.

Davant d'aquesta idea occidental de Música (que seria la d'una comunicació sonora unificada amb característiques pròpies, però que cap diccionari no pot arribar a definir amb una mínima eficàcia), i de concebre aquesta idea de Música en relació amb uns "objectes sonors" suposadament independents de les persones, altres cultures ens mostren possibilitats alternatives d'entendre la música que, al meu entendre, són força més eficaces a nivell pedagògic. D'entrada cal afirmar de manera clara –i en contra d'una creença molt míticament extesa en la nostra societat— que fora de la cultura europea i de les seves expansions colonials gairebé cap cultura no té el concepte de música, i que aquesta realitat "musical" –per a nosaltres tan "evident"— deixa de ser una denominació útil en la majoria de cultures humanes. D'aquí se'n dedueix un fet decisiu: per a la majoria de cultures (i també a molts nivells quotidians i pràctics en la cultura europea) hauríem de parlar des d'una diversitat d'activitats i de situacions sonores. Per acostar-nos-ho un xic més, podríem dir de manera ràpida que anomenem música a una sèrie d'activitats, íntimament relacionades amb les activitats quotidianes de la gent, i que no podem parlar de manera estricta d'un "objecte sonor" separat d'aquestes activitats. Sense l'activitat i la interelació humanes no hi ha activitat sonora, i l'obra musical no és res més que una voluntat d'abstracció o de metàfora d'aquestes activitats. Què suposaria aplicar aquesta idea –que molt sovint ja hem entès o aplicat de manera intuïtiva— a l'escola? A nivell teòric, no hauria de ser una aplicació gaire problemàtica: l'ensenyament significatiu i constructivista (tenint en compte la funcionalitat i la contextualització) que s'indica en les nostres universitats, i que proclamen les normatives,

estaria completament en aquesta línia. I no és cap atzar el remarcable paral·lelisme que hi ha entre la pràctica pedagògica que trasllada el centre d'interès a l'alumne i als processos concrets d'aprenentatge que l'afecten, i les tendències de recerca de la musicologia actual (i de forma més intensa de l'etnomusicologia) que deixen de fonamentar l'estudi en els productes musicals per traslladar la investigació cada cop més en la música com a processos protagonitzats per individus i grups socials. L'interès ha passat dels "productes" als protagonistes de les activitats.

Ara bé, sabem prou per experiència pròpia que una aplicació rigorosa d'aquestes orientacions en la pràctica docent quotidiana pot comportar un gran canvi de plantejaments (fins al punt que en alguns casos potser és impossible una transformació immediata i total dels models). Tanmateix, només fer-nos conscients d'aquest canvi de concepció ens pot oferir moltes pistes de canvis concrets en l'activitat docent i, a la llarga, conduir-nos a un panorama docent prou diferent.

En primer terme, cal deixar clar que si la música és una activitat interactiva entre persones, la idea de transmetre continguts i sabers musicals fora d'aquesta interacció participativa queda completament descartada. Aprendre tecnologies o conceptes teòrics, realitzar audicions, aprendre "història de la música", triar entre unes músiques o unes altres per "mostrar-les" a l'aula... tot això passen a ser qüestions i decisions que han d'estar forçosament supeditades a l'activitat social i personal –i per tant als objectius educatius— que es vol aconseguir, i no pas a l'inrevés. Els aprenentages << teòrics >> i la transmissió de continguts en cap cas poden fer-se independentment o per avançat dels aprenentatges pràctics. I és quan l'interès en l'activitat es fa evident en el grup d'alumnes que els elements tècnics poden entrar a formar part dels interessos immediats dels alumnes.

En un segon pas, sabem que les activitats musicals tenen uns papers determinats i prenen significats i valors en la vida d'un entorn social o d'una comunitat. Les músiques mai no són una finalitat només en si mateixes (Blacking 1994, Small 1989), i només podrem entendre l'activitat musical dins d'una situació social que sobrepassa de molt el simple fet sonor. Enfront de posicions –molt comunes, encara, en la retòrica actual, i que podríem qualificar d'idealistes o de transcendents— on la música seria un fet independent de les persones, o una comunicació <<pura>> entre un geni superior i l'individu isolat, podríem afirmar que en la vida quotidiana les activitats musicals són més aviat un medi o, dit de forma simplificada, un pretext. Les activitats musicals serveixen per establir relacions entre les persones, per compartir actituds, complicitats i conviccions, per viure corporalment i sensitivament la pertinença a grups socials, per transmetre models socials de sentir i de ser... En definitiva, és un joc social on realitzem qüestions d'identificació o de rebuig, i d'emoció personal vinculada a la vida social. I això en processos continuats de transformació, de negociació de la posició individual i dels significats múltiples i canviants atribuïts a les activitats musicals. Cal ser conscients que les músiques contribueixen de manera important a construir-nos com a individus socials, i per diferents camins ens expliquem i expliquem el nostre entorn a través de "narratives" musicals (Vila 1996). I tot això, ¿quan apareix en l'activitat escolar? Si

establim com un fet que la majoria dels nostres alumnes (sobretot en unes edats concretes) escolten i participen en activitats musicals segurament força més hores a l'any que les que passen a l'escola: ¿com és que rarament a l'escola fem possible que aquestes activitats siguin reflexionades, valorades i debatudes? Molt sovint ens trobem amb la paradoxa que un dels elements d'activitat social més rellevant i més significativa per als nostres alumnes (tot allò relacionat amb músiques) és oblidat a l'aula, fins i tot a "l'hora" de les matèries "musicals". Si l'alumne participa en una intensa activitat musical que a l'aula ni tan sols és reflexionada, dialogada o relativitzada (per fer-ho només cal parlar dels diferents gustos i maneres de viure-ho que manifesten els alumnes!), molt més difícilment podrem fer interessar els alumnes per altres continguts i activitats musicals que els són més allunyades. I prou sabem que en els models de vida social que tenen més presents els alumnes la reflexió és menys freqüent del que crec que caldria –almenys segons les meves conviccions i experiències en aquesta època de presses—, i molt probablement estarem d'acord que un dels objectius principals de l'escola és potenciar la reflexió crítica i dialogada. Si no som capaços de tenir en compte l'entorn musical de l'alumne i els seus gustos i rebutjos, i de proposar-los com a base educativa per al diàleg i la reflexió –i no debats buits sobre la "qualitat" abstracta de les músiques, sinó sobre el que representen en la vida social i individual de la gent—, farem gairebé impossible que els alumnes s'interessin per altres gustos/rebuigs d'horitzons musicals que no els són propers; "horitzons" que poden ser precisament els del professor, o els d'altres sectors socials, o els d'altres cultures, i els quals, estic convençut, no cal excloure d'un procés educatiu ampli i significatiu. L'ampliació dels centres d'interès musicals proposats als alumnes, la curiositat per a altres músiques i altres entorns humans (que van completament unides) i, conseqüentment, l'ampliació de la seva llibertat a l'hora de triar i a l'hora de formar-se també sensiblement, no pot fer-se sense aquest diàleg. A més, potser no caldria ni dir-ho, el convenciment, l'apassionament i la vitalitat del professor són, ben sovint, imprescindibles per a l'èxit d'aquesta comesa –de la mateixa manera que ho són altres circumstàncies de la vida escolar que ara no podem tractar.

En aquest punt de l'exposició, algú podria argumentar sobre la <<qualitat>> o la poca qualitat, d'algunes músiques. I jo li respondria que les <<qualitats>> de cada música no li vénen adjudicades per unes essències intrínseques (a ella mateixa o al "geni" de l'autoria), sinó que cada activitat musical pren significat en l'entorn social i humà on es fa efectiva. Són la motivació, la situació i l'ús social que se'n fa que donen significat a l'activitat, i així –com ha proposat Josep M. Vilar, 1997— potser cal més aviat parlar de <<músiques amb qualitats>>, qualitats diverses i útils per a diverses ocasions socials –i, per tant, per a diverses fites educatives—, fins i tot qualitats històricament i socialment en procés de transformació, enlloc de pensar en uns absoluts que ens fan perdre el món real de vista. En la mateixa línia, algú també podria al·ludir als <<grans autors>>, com si poguessin tenir valor independentment d'un ambient social que els fa <<ser>>... En realitat, en l'ensenyament de la música molt sovint hem anat a remolc de models històrics d'altres disciplines (especialment de la literatura i de la història de l'art). I potser encara ara

busquem models legitimadors <<d'alta cultura>>, precisament quan aquestes altres disciplines s'estan esforçant d'abandonar una idea estàtica de patrimonis culturals (de patrimonis que haurien d'inculcar les "humanitats" tractant la cultura com objectes inerts o ideologies neutres, com pretenen determinades propostes de l'administració), i procuren substituir-la per uns processos dinàmics que tenen raó de ser en les vivències i en les reflexions dels alumnes, o sigui, en l'educació de persones d'un lloc i d'un moment concrets.

Un cop hem situat una certa proposta general -que podem sintetitzar en abandonar la idea objectual de música i passar a entendre la música com un conjunt d'activitats socialment i individualment significatives—, podríem parlar llargament dels "tics" que ens mostren com en l'activitat escolar diària aquesta transformació té poca presència, o tot just està començant a produir-se. Vegem-ne només alguns casos a tall d'exemple.

1- L'existència d'un "mestre especialista de música" suposa, d'una banda, tenir un tècnic coneixedor dels recursos musicals (un plural ben difícil d'aconseguir!) i suposa delimitar l'activitat docent musical a un petit espai horari i, a vegades, a una aula concreta, l'aula de música. Això ha estat presentat -i no seré pas jo qui ho desmenteixi— com un gran guany del model escolar, fins al punt que moltes escoles argumenten la qualitat dels seus serveis amb l'aula de música i l'especialista corresponent... Però això no ens ha de fer perdre de vista que <<tancar>> l'activitat musical de l'escola a una aula i a una hora a la setmana, i delegar-la exclusivament a les mans d'un especialista, pot ser la millor manera de convertir-la en socialment irrellevant i, conseqüentment, apartar-la dels interessos i actituds valorades positivament pels alumnes. Precisament les activitats musicals són uns dels procediments més interdisciplinaris que es poden utilitzar a l'escola, en una època que la interdisciplinarietat es considera un valor social en tots els camps. No és cap secret que la música pot intervenir amb resultats esplèndids en l'aprenentatge de continguts i d'actituds de matèries tan diverses com matemàtiques (i lògica!), llengua, ciències socials, naturals, totes les qüestions relacionades amb el cos i amb la (re-)presentació social, recursos d'abstracció, de memòria, d'autocontrol físic, psicològic i afectiu... i un llarg etcètera que ara no cal pas concretar més. Aquesta interdisciplinarietat -que acostumen a tenir prou clara els mestres dels nens de 3 a 6 anys— no és gens habitual en edats superiors. Fins al punt que es dóna per implícit que l'activitat musical és més pròpia dels nens petits... I <<música>> passar a ser aquella activitat delimitada a un lloc i un temps tan determinats que, per exemple, molt sovint es revela una activitat desestimada per altres professors del centre. Si les persones adultes, que serveixen de referència (imitació / rebuig / diferència...) als alumnes, no fan cap activitat musical en la seva vida quotidiana i no les valoren, i a més aquestes activitats no tenen cap altra presència vital fora de l'aula de música, difícilment el que es fa dins de l'aula de música serà gaire rellevant per a l'educació del nen. Una prova fàcil: pregunteu a alumnes de quinze anys o més si els agrada cantar i "fer dansa", i descobrireu que majoritàriament són considerades activitats que feien de petits, i que de grans <<ja no toquen>>: només les fan els "músics" i els "ballarins" professionalitzats (i això sense tractar un altre tema candent: que són considerades, des de fa pocs anys,

activitats exclusivament femenines). Jo us puc aportar a manera d'il·lustració algunes dades de la meva experiència universitària. A la Universitat de Vic he preguntat a diversos grups d'alumnes de primer curs de la diplomatura de mestre, però fora de l'especialitat de música, quants varen tocar la flauta de bec a l'escola obligatòria. Més de la meitat dels alumnes contesten positivament. Després pregunto quins altres instruments toquen, i amb certa vergonya una dotzena d'alumnes (més o menys el 20%) acaben admetent que "remenen" la guitarra, la guitarra elèctrica el baix, algunes percussions, el piano o algun teclat, el clarinet o el violí. Cap d'aquests instruments ha intervingut en la seva vida escolar. Finalment pregunto quants han tocat la flauta en el darrer any: mai ningú no ha respost positivament. I immediatament aclareixo, enmig de mostres d'alleujament per part dels alumnes, que jo no "faig tocar la flauta" en la formació que els proposo. Al meu entendre, és un cas clar d'una activitat musical a l'escola que, independentment dels resultats positius que pugui haver tingut per a l'alumne, no sembla que tingui gaire rellevància ni repercussió en la seva formació, i menys en la seva vida social actual.

Segons com es miri, l'existència d'aula de música i d'especialista en la matèria, pot no tenir gaire res a veure amb la millora substancial del paper de la música en un centre escolar.

2- Un segon exemple: la qüestió de l'aprenentatge de lectura-escriptura musical. Tots estarem d'acord que saber entendre els signes d'una partitura musical estàndard europea és una habilitat escolar que d'entrada considerem positiva, i que no fa "cap mal" a un alumne d'ensenyament obligatori. Encara més, que una formació ideal de ciutadans amb una cultura general elevada podria certament incloure aquesta habilitat. Fins i tot estarem d'acord que l'aprenentage d'aquesta habilitat, tot i que l'alumne no es vulgui dedicar posteriorment a activitats musicals, pot ser un bon aprenentatge de disciplina, control, lògica, abstracció, etc. Ara bé, a vegades la lectura musical es transforma en un objectiu per si mateixa, fora de reflexions i de plantejaments, un objectiu implícit i indiscutible sense abans valorar-ne l'interès i l'eficàcia en el context escolar on treballem. Per a sorpresa d'alguns, podem adduir una entrevista a un professional prou conscient, el violinista Gerard Claret (revista *Escola catalana*, febrer1998: 17):

"en l'àmbit de l'ensenyament obligatori encara és més important tot això: **l'ensenyament musical que s'hi fa no ha de tenir res a veure amb el solfeig**, ha de ser el contacte més viu i de la forma més directa possible amb la música: cantant, sobretot, i si vols, a uns certs nivells d'edat, donant unes nocions d'història de la música. **Però solfeig, ni parlar-ne!** En el món de l'ensenyament general, podria provocar més rebuig que no cap altra cosa." (les negretes són meves)

Unes afirmacions com aquestes per sort, ara, a diferència de fa alguns anys, ja no escandalitzen gairebé ningú. Però revelen de manera clara un problema de fons, fan parlar i argumentar sobre els objectius de l'activitat musical a l'escola. I massa sovint el mestre ho soluciona –o només li queda aquest camí— amb una metodologia (o, pitjor, amb uns llibres editats) on ja queda predefinida l'opció, i no té en compte allò que educativament vol

aconseguir en un lloc determinat amb uns alumnes concrets i una situació social també concreta. Si els alumnes no fan activitats d'expressió musical, si no porten a terme diàlegs-reflexions sobre el paper de la música en la nostra vida i el nostre entorn, aprendre lectura-escriptura pot ser una activitat prou absurda, irrellevant en la formació de l'alumne i, sovint, abocada a un fracàs estrepitós. Quan, en definitiva, sabem prou que la tecnologia domèstica actual (ordinadors, teclats, enregistraments, grafies automatitzades, etc) acuradament orientada pot permetre un bon aprenentatge d'estructures musicals (i fins i tot de solfeig en el sentit més estricte) d'una manera activa i pràctica, i potser a partir de models propers a l'alumne, tal i com han mostrat professors com Jordi Raventós a través d'aplicacions pedagògiques basades en la música màquina (1998).

3- Un darrer exemple. Posem-nos en la pell del professor de secundària –o de primària— que a partir de plantejaments benintencionats de diversitat i multiculturalitat decideix sortir-se del *curriculum ocult* (malauradament encara hegemònic), i que té clar que quan la normativa parla de "les grans obres de la música" i "dels grans autors", seria certament curt d'horitzons (d'horitzó geogràfic, històric, de grup cultural, de gènere, etc) i ideològicament molt marcat creure que es limiten a una llista que comença amb Bach, seguit de Mozart, Beethoven, Brahms, etc, i llurs partitures (un plantejament encara molt habitual en llibres de text escolars). El professor vol incloure músiques diverses per tal de mostrar també diversitat de cultures i de sensibilitats, i també vol incloure músiques de l'entorn social de l'alumne. Però això pot topar amb més d'un problema. Primer de tot, es tracta de substituir uns "objectes" musicals per uns altres, però potser no sempre es té prou en compte que substituir continguts "clàssics" o tradicionals per altres de coetanis (rock, rap, heavy, música contemporània o de cinema) o d'altres cultures no representa per si mateix cap canvi d'enfoc dels objectius pedagògics. Certament, cada producte musical tindrà interessos i significats diferents per a l'alumne, però només presentar-los com objectes o productes no canvia l'estratègia educativa, i tampoc tindria gaire sentit educador limitar l'activitat educativa només als simples interessos més immediats dels alumnes (o més verbalitzats per ells). Fins i tot, presentar músiques de cultures allunyades només com un "producte" sonor, pot ser un simple viatge auditiu, ja que enfront del tòpic de la música com a llenguatge universal està ben clar que la percepció sonora està completament condicionada culturalment, i que només des d'una certa aproximació a la cultura tindran interès els exemples sonors. Per tant, a un canvi en els productes musicals oferts a l'aula és lògic que s'hi vinculi un canvi bastant més profund: un canvi en el què pretenem transmetre, dialogar i reflexionar, o sigui educar en un sentit crític i vivencial, a través dels exemples sonors. Massa sovint el debat entre mestres se simplifica entre uns suposats "tradicionalistes" que s'aferren a uns productes considerats de valor superior o universal, i uns suposats "progressistes" que proposen obrir la música escolar a altres productes fins ara desvalorats o oblidats. I jo crec que aquesta bipolarització pot fer perdre de vista que el canvi important, al meu entendre, no és només de productes musicals, sinó dels objectius educatius que més amunt esmentàvem.

Podríem allargar aquests temes i debats amb uns quants exemples més, però que ara seria difícil de desenvolupar amb totes les seves conseqüències. Tanmateix, deixeu-me'n esmentar alguns de prou importants: com la noció de cançó tradicional i els valors i virtuts que se li han atribuït en molts programes d'ensenyament, sense que això hagi anat acompanyat d'un debat i d'una crítica en el conjunt del col·lectiu d'ensenyants (i molt menys, encara, recolzat en recerques científiques; ho tracta Costa, 1998); o el mateix amb la noció de cançó infantil (Aiats 1996); o el paper de la música en els mitjans audiovisuals, i la lectura-reflexió crítica que se'n pot fer des de l'escola; o encara el gran impacte de les noves tecnologies en l'aprenentatge escolar de la música...

Bé, podeu veure que el debat queda molt més obert que no pas tancat –d'altra banda, el desig dels organitzadors d'aquestes Jornades—, i tinc l'esperança que la meva aportació hagi desvetllat més el desig d'aprofundir-hi i de posar-nos a les feines concretes, aquelles veritablement fructíferes, que no pas que ens faci perdre en les boires d'una especulació poc aplicable.

Referències bibliogràfiques:

Ayats, Jaume, 1996, "Existeix la cançó infantil? (de l'etiqueta, la classificació genèrica i l'ús)" dins *Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (Jordi Raventós ed.), Sabadell, La mà de guido, p.23-29.

Ayats, J., Raventós, J., Vilar, J.M., "El mestre i el professor de música investigadors i observadors: propostes d'aplicació a l'aula", dins *Actes de les II Jornades de música, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 7 i 8 de setembre de 1998*, p. 113-122, Barcelona, 1998.

Blacking, John, 1994 (1973), *Fins a quin punt l'home és músic?,(How musical is man?)* Vic, EUMO (Seattle, University of Washington Press). Pròleg de Jaume Aiats.

Costa, Luis, 1997, "Práctica pedagógica y música tradicional" dins *TransIberia*, 1, Castelló, Universitat Jaume I, http://www2.uji.es/trans.

Raventós, Jordi, 1998, "Jugar con sonidos en el fin de milenio: música máquina en el aula" dins *Eufonía* 12: 67-77.

Small, Christopher, 1989 (1980), *Música. Sociedad. Educación*. Madrid, Alianza editorial.

Vila, Pablo, 1996, "Identidades narrativas y música. Una primera propuesta teórica para entender sus relaciones" dins *Trans - TransculturalMusic Review*, 2, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, http://www2.uji.es/trans.

Vilar, Josep M., 1997, "Música bona, música dolenta (música de qualitat; música amb qualitats" dins *Revista Musical Catalana* 148: 22.

El Musicar i el Multiculturalisme[10]

Christopher Small[11]

En primer lugar, quiero decirles lo complacido y honrado que me siento de haber sido invitado a participar en un seminario en esta gran universidad, sobre todo porque se van a tratar temas de importancia en la vida y la educación contemporáneas. Debo disculparme por mi imperfecto dominio del castellano, y por mi casi total falta de dominio del catalán – he descubierto que aprender un idioma nuevo a una edad avanzada es mucho más difícil de lo que había imaginado.

Se me ha pedido que hable de educación musical e intercultural. Debo explicar que, aunque durante unos treinta y cinco años he sido profesor en centros docentes de todos los niveles, desde niños de cinco años hasta titulados universitarios, ahora llevo ya unos dieciséis años alejado de ese mundo y sé poco sobre lo que está pasando hoy, no sólo en el ámbito de la educación musical, sino en el sistema educativo en general; por otra parte, mi conocimiento sobre lo que está ocurriendo con la educación en España es muy, muy superficial.

De modo que tendré que dejar los asuntos sociales y políticos inmediatos a los que se enfrentan los educadores de nuestros días para quienes tienen más experiencia en ellos que yo, y concentrarme en algunas cuestiones de carácter más permanente sobre la naturaleza de la experiencia musical y sus significados en la vida humana. Asimismo, puesto que hablamos de educación intercultural, sería conveniente examinar lo que de hecho constituye la cultura, y también algo ligeramente distinto, **una** cultura. Llevo mucho tiempo pensando en estas cuestiones, y pese a que no puedo afirmar que tenga las respuestas definitivas, sí creo que tengo algo con lo que contribuir en forma de apoyo filosófico con los que están ahí y de hecho desempeñan la tarea de enseñar música. Debo pedirles que tengan paciencia conmigo mientras explico, en primer lugar, la base de cualquier cosa que pueda tener que decir sobre la educación musical multicultural.

Lo primero que hay que decir sobre la música es que su naturaleza y sus significados, no importa cuáles, no se encuentran en las obras musicales, por muy hermosas y maravillosas que sean. Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda desempeñar en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa. Y

---

[10] Ponència recollida a les Actes de les IV Jornades de Música . *Músiques del món.* Barcelona 4-5 setembre de 2002. ICE De l'UB. [En línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/Actes02.pdf > [Consulta: 15 setembre 2004]

[11] Músic, docent i escriptor

sin embargo, eso es exactamente lo que la musicología, la historia de la música y la crítica occidentales, sin mencionar la propia vida concertística, aún no reconocen. El término 'Performance' ("Interpretación, representación") ni siquiera tiene una entrada en el Diccionario de New Grove.

Esta curiosa negligencia procede en parte de la sempiterna tendencia del pensamiento europeo a crear entidades abstractas a partir de acciones reales y después tratar las abstracciones como si fueran más reales que las acciones de las que derivaban. Esta es la trampa de la cosificación, que ha sido el defecto dominante del pensamiento occidental desde la época de Platón. De hecho, él fue uno de sus primeros perpetradores.

Mediante este proceso de cosificación, las acciones musicales básicas de interpretar y escuchar, que duran sólo lo que dura la interpretación, y que no se quedan quietas el tiempo suficiente para que los académicos las estudien tal como están acostumbrados a hacer, se convierten en la abstracción, música, algo que no puede hacer nada pero que parece mas real, más sólido que los actos de interpretar y escuchar. Así, mediante un sibilino proceso de elisión, la abstracción "música" se considera equivalente a texto musical tal como aparece entre las tapas de una partitura, y ¡bingo! tenemos un objeto que permanecerá quieto el tiempo suficiente para ser estudiado a placer, y se asume que es ahí donde reside el significado musical. La cuestión de veras importante: ¿Cuál es el significado de este acto musical?, se convierte en la cuestión más manejable pero más limitada y menos útil de: ¿Cuál es el significado de esta obra musical tal como aparece en las páginas de esta partitura?

Cada obra musical llega a considerarse como una entidad platónica, preexistente y trascendente a cualquier posible interpretación de ella, una entidad a la que toda interpretación posible es sólo aproximación, efímera y contingente a la existencia de la obra misma. La obra flota por la historia, inalterable al tiempo, insensible al cambio, esperando que quienes la escuchen desentrañen su significado, a través de un proceso que Immanuel Kant llamó contemplación desinteresada. Ese significado es permanente, posiblemente incluso eterno en casos de extrema grandeza, trasciende el tiempo y el espacio y fue creado por un compositor antes de que nadie viera la partitura por primera vez. Quienes la escuchan no pueden aportar a la obra más que su contemplación desinteresada. Su papel consiste en descubrir ese significado y reaccionar a él. En cuanto a los intérpretes, esos personajes molestos pero desgraciadamente necesarios, su tarea es presentar la obra a los oyentes lo mejor que sepan. Son simplemente el medio, el necesariamente imperfecto medio, por el que tiene que pasar la obra musical.

Me han dicho que estoy anticuado al presentar este planteamiento teórico, que los músicos, musicólogos, etc. ya no piensan así hoy en día. Me gustaría poder creerlo, pero no puedo. La idea persiste como una asunción tácita tras la mayor parte del discurso contemporáneo sobre música. Cojan casi cualquier libro sobre teoría, estética o historia de la música y pregúntense lo que el autor quiere decir en realidad con la palabra "música". Hace

aproximadamente un mes, leí en una prestigiosa revista de educación musical la reseña de un libro nuevo, una breve introducción a la música. El crítico nos cuenta, sin perder la compostura y sin añadir comentarios, lo que el autor tiene que decir sobre esta misma materia. El planteamiento teórico no podría exponerse de forma más clara ni más sucinta. Dice (Olsson 1999): "El personal clave en la cultura musical son los compositores, que generan lo que se podría llamar el producto esencial. Los intérpretes no son, básicamente, más que intermediarios (aparte de aquellos intérpretes excepcionales que adquieren una especie de estatus de compositor honorario); y el público es el consumidor, desempeña un papel esencialmente pasivo en el proceso cultural que, en términos económicos, sostiene". Al principio, pensé que el crítico bromeaba, pero no. Una idea que nos ha perseguido desde los tiempos de Platón no abandona tan fácilmente.

Quizá si Immanuel Kant se hubiera aventurado fuera de su viejo estudio y hubiera bajado por la calle hasta la taberna más cercana, podría haberse visto obligado a admitir que la idea de la música como objetos para ser contemplados, desinteresadamente o no, tiene poco que ver con la música tal como en realidad se practica en la raza humana. En ese mundo real donde la gente hace y escucha música, en salas de conciertos y locales de los extrarradios, en cuartos de baño y congresos políticos, en supermercados e iglesias, en tiendas de discos y templos, en campos y salas de fiestas, discotecas y palacios, estadios y ascensores, es la interpretación el centro de la música. No es cierto que la interpretación se produzca con el objeto de presentar una obra musical. Es al revés. Las obras musicales existen para dar a los intérpretes algo que interpretar.

Es obvio que la interpretación es efímera, pero ciertamente no es contingente, ni al proceso musical en general ni tampoco al significado de determinadas obras musicales. Por el contrario, la interpretación es el proceso principal de toda música, de donde fluye todo lo demás. Puede realizarse sin público y puede realizarse sin una obra musical fija o estable, y frecuentemente es así como se hace. Hay culturas musicales que funcionan muy bien sin obras fijas o estables. La composición empieza cuando un o una intérprete, al gustarle lo que acaba de interpretar, lo repite, quizá muchas veces, y trabaja para mejorarlo de modo que una secuencia más o menos fija cristaliza a partir del fluir de los sonidos en el tiempo. El acto de componer se desarrolló a partir del de interpretar y fluye de vuelta a él, y tiene sentido como actividad sólo en relación con la interpretación. Esa es la finalidad de componer: facilitar la interpretación – y por supuesto la escucha.

Desde luego, siempre que hablamos de escuchar tenemos que incluir a los propios intérpretes como público. Ellos son los primeros en escuchar la interpretación, y casi con seguridad son el público más implicado e intenso, ya que perciben no sólo a través de sus oídos, sino también a través de las sensaciones físicas de la interpretación. Y por supuesto son muy a menudo el único público, cuando interpretan para sí mismos.

Si una cosa está clara respecto a la interpretación musical es que es acción, es algo que la gente hace. Aunque puede tratarse de una interpretación en solitario, realizada por una sola

persona, normalmente es una acción en la que toman parte dos o más. Puede que todos interpreten, o que unos escuchen interpretar a otros, y quizá algunos bailen, pero en todos los casos es un encuentro entre seres humanos, un encuentro cuyo medio son lo que el gran etnomusicólogo John Blacking llamó sonidos organizados de forma humana. Todos los presentes, intérpretes, público, bailarines y cualquiera que ayude a presentar la interpretación participan en ese encuentro, y todos contribuyen a la naturaleza del acontecimiento.

Hace algunos años se me ocurrió que si la música es acción y no cosa, quizá la palabra "música" no debería ser un sustantivo, sino un verbo. Así que me tomé la libertad de acuñar un verbo, el verbo "to music" [12] (en castellano, les propongo la palabra "musicar"), como medio para expresar esta idea (Small 1987 y 1988). Y habiéndome tomado la libertad de acuñar el verbo, me tomé otra, la de darle una definición, que hice como sigue. Es bastante simple. "Musicar" es participar, en calidad de cualquier cosa, en una interpretación musical. Eso quiere decir que "musicar" no es sólo interpretar, sino también escuchar, o aportar material para una interpretación musical – lo que llamamos componer -, preparar una interpretación – lo que llamamos practicar o ensayar -, o cualquier otra actividad relacionada con una interpretación musical. Ciertamente, deberíamos incluir la danza, si hay alguien bailando – después de todo, en muchas culturas musicales si nadie baila no hay música – y en alguna ocasión incluso podríamos extender su significado hasta incluir lo que hace la persona que coge las entradas, o esos hombres fornidos que trasladan el piano de un sitio a otro, o los técnicos que se encargan de las pruebas de sonido, ya que todas estas actividades afectan también a la naturaleza del acontecimiento que es una interpretación musical.

Hay dos cosas que debo aclarar. La primera es que musicar es estar implicado de alguna forma en una interpretación musical, estar relacionado con ella a cualquier nivel de calidad de atención, tanto si la interpretación es en directo como grabada, aunque sea Muzak sonando en un ascensor o en un supermercado, o el coro inicial de Carmina Burana asaltándote los oídos, amplificado hasta rozar el umbral del dolor, como me ocurrió durante la verbena de San Juan hace un par de años porque algún idiota había decidido que sería un acompañamiento adecuado para un espectáculo de fuegos artificiales. En otras palabras, el verbo "musicar" es **de**scriptivo, no "**pre**scriptivo" (normativo, en castellano). Abarca toda participación en una interpretación musical, tanto activa como pasiva, tanto si nos gusta el

[12] Nota del traductor: I thought of many possible translations for 'to music'. At first, I rejected the obvious solution 'musicar', because it exists in Spanish, and it has a more or less established meaning: to set a text to music. I say more or less because in fact, its use is very odd and, as José Martínez de Sousa explains in his Diccionario de usos y dudas del español actual, the Dictionary of the Royal Academy of the Spanish Language does not include it. I used 'musicalizar' instead, but it does not sound as nice and simple as 'to music' in English or 'musicar' in Spanish. Then, I thought that if the Royal Academy of the Spanish Language does not define 'musicar', I could feel so to say free to use it as an equivalent for 'to music'. I tell you all this so that you can choose which solution you like best.

modo en que se está realizando como si no, tanto si la consideramos constructiva como destructiva, simpática o antipática, inteligente o estúpida, agradable o desagradable. La palabra sólo es útil en la medida en que la mantengamos libre de juicios de valor. He oído usos cargados de valor como "No puedes decir que escuchar un Walkman sea musicar" o "Todo el mundo debe musicar" que distorsionan su significado y debilitan su utilidad. Hay un momento para los juicios de valor, pero será más tarde.

Y en segundo lugar, la palabra no significa simplemente "interpretar" o "hacer música". Una persona que está interpretando está desde luego musicando, pero musicar no es sólo interpretar. Aparte de reforzar la idea de que musicar es primera y principalmente una acción, el verbo tiene también otras implicaciones útiles. En primer lugar, al no distinguir entre lo que hacen los intérpretes y lo que hace el resto de los presentes, nos recuerda que musicar es una actividad en la cual están implicados todos los presentes, y en cuyo éxito o fracaso como acontecimiento todos tienen una parte de responsabilidad. No es sólo acción, es acción social, y siempre tiene lugar en un contexto social, y ese contexto social es parte del significado de la interpretación.

No se trata sólo de que un compositor, o incluso unos intérpretes, hagan algo a, o para un público pasivo. Sea lo que sea lo que estamos haciendo, lo estamos haciendo juntos - intérpretes, público, compositores, vendedores de entradas, los hombres fornidos que trasladan el piano de un sitio a otro e incluso el personal que limpia el lugar cuando todo el mundo se ha ido, puesto que lo que hace afecta también a la naturaleza del encuentro humano que es una interpretación musical.

Espero que no piensen que soy tan tonto como para no distinguir en absoluto entre lo que hacen los intérpretes y lo que hace el personal de la limpieza. Obviamente, hacen cosas diferentes. Pero subsumir lo que hacen todos bajo el verbo "musicar" nos ayuda a recordar que todas esas actividades suman un único acontecimiento, cuya naturaleza se ve afectada por la manera en que todas ellas se lleven a cabo. Como todos los encuentros humanos, éste tiene lugar en un entorno físico y en un entorno social, y esos entornos también deben tenerse en cuenta cuando nos preguntamos qué significados está generando una interpretación musical. Está, por tanto, claro, que la cuestión que generalmente se plantea, la cuestión que constituye la base de la mayor parte de la investigación musicológica, sin mencionar la educación musical, ¿Qué significa esta obra musical? es inadecuada, ya que ignora todos los significados que genera el acto mismo de la interpretación. La cuestión que hay que formular es ¿Qué significa que esta interpretación suceda en este lugar, en este momento, con estos participantes? O quizá podríamos expresarlo de forma más simple y preguntar respecto a una interpretación, a cualquier interpretación musical de cualquier clase y en cualquier lugar, ¿Qué está pasando aquí? Nos damos cuenta de que esta pregunta no requiere la existencia de una obra musical fija y estable, como la Novena Sinfonía de Beethoven o incluso la canción "Bésame Mucho", pero tampoco excluye la posibilidad de que la haya. Nadie intenta negar que las obras musicales existan, o que tengan significados por sí mismas cuando son interpretadas. Pero esos significados forman parte, y sólo parte, de la

rica textura de significados que están siendo generados por el acontecimiento musical en su conjunto. En otras palabras, podemos decir que antes de que haya sonado una sola nota, se genera un cierto conjunto de significados simplemente por el hecho de que mucha gente se reúna con el propósito de tocar y escuchar música sinfónica en una sala de conciertos, y que esos significados crean un contexto más amplio para los significados de cada obra concreta al ser interpretada. Creo, por ejemplo, que los significados generados por la interpretación de la Novena Sinfonía de Beethoven en, digamos, el Auditorio de Barcelona en el año 2002 no son los mismos que los que generó la primera interpretación de la misma obra en el Teater an der Wien en 1824, aunque la obra en sí se ha mantenido más o menos fija y estable durante todos estos años. Por otra parte, como he dicho, no es necesario que exista una obra musical fija y estable para que tenga lugar una interpretación y se generen significados. Hay culturas musicales que funcionan muy bien sin nada de eso.

Entonces, ¿qué pasa en realidad cuando tiene lugar una interpretación musical? ¿Qué clase de significados se generan que hacen que la gente quiera reunirse para interpretar y escuchar y reaccionar a cómo interpretan y escuchan los demás? Pues debemos recordar que los intérpretes no reaccionan ante el público menos que éste ante los intérpretes.

La respuesta que propongo es ésta: cuando tiene lugar una interpretación musical, en ese espacio se crea un rico y complejo entramado de relaciones humanas. En el centro de la telaraña están los sonidos organizados de forma humana que están creando los intérpretes, y las relaciones entre esos sonidos. Irradiando desde ellos y realimentándolos, están las relaciones entre los intérpretes, las relaciones entre los intérpretes y el público, entre el público y cualquier otra persona que pueda estar presente, e incluso entre los que están presentes y los que no. Esas relaciones pueden ser estrechas, íntimas y espontáneas o distantes, formales y altamente mediatizadas, o cualquier punto intermedio. Son tan ricas y complejas que no se pueden articular con palabras, y es en estas relaciones donde reside el significado de una interpretación musical. Y esas relaciones que se crean dentro del espacio de la interpretación representan, o toman como modelo relaciones ideales, tal como se las imaginan los que participan: relaciones entre persona y persona, entre individuo y sociedad, entre la humanidad en su conjunto y el mundo natural o incluso quizá el mundo sobrenatural. Estas relaciones están seguramente entre las inquietudes más importantes de la vida humana, y siempre que nos implicamos en el acto de musicar, no importa lo trivial e incluso frívolo que parezca ser, contraemos una responsabilidad para con ellas.

Me gustaría aclarar lo que quiero decir. Quiero decir que cuando musicamos, cuando participamos en ese encuentro humano que es una interpretación musical, creamos colectivamente un conjunto de relaciones dentro del espacio de la interpretación, y esas relaciones toman como modelo las del cosmos tal como creemos que son y que deberían ser. Cuando musicamos no sólo aprendemos cosas sobre esas relaciones. Nadie nos las explica. De hecho, las vivimos en toda su maravillosa complejidad. Musicar nos permite experimentar el modelo real de nuestro universo de valores, y al experimentar ese modelo descubrimos cuál es nuestro lugar en él y cómo debemos relacionarnos con él. No sólo intelectualmente,

sino a través de nuestros gestos y sensaciones físicas y de nuestras emociones. Exploramos esas relaciones ideales, esos valores, afirmamos su validez y los celebramos, cada vez que musicamos.

Así, esas relaciones no son tanto las que de hecho existen en nuestras vidas cuanto las que desearíamos que existieran y anhelamos experimentar. Durante una interpretación musical, cualquier interpretación musical en cualquier lugar y en cualquier momento, las relaciones deseadas adquieren una existencia virtual, de forma que quienes participan pueden vivirlas como si realmente existieran. Musicar es un medio a través del cual aprendemos a interpretar el mundo y nuestra experiencia de él.

No hay nada metafísico en este proceso de exploración, afirmación y celebración, nada místico. Es parte del proceso natural de dar y recibir información por medio de gestos, tanto visibles como audibles, que une a todas las criaturas vivientes en una vasta red de comunicación. El gran antropólogo inglés Gregory Bateson lo llama el modelo que conecta. Me gustaría poder referirles a mi libro Musicking para continuar la exposición sobre la emisión y la recepción de información, pero en estos momentos aún no está traducido al castellano. Deseo que lo esté y he estado presionando a mi editor americano todo lo que he podido, hasta ahora sin éxito. Por el momento, tendremos que arreglárnoslas con unos pocos comentarios.

Todas las criaturas vivientes, incluso las más simples, son capaces – tienen que ser capaces - de dar y recibir información. Es una condición para estar vivo. Y esa información siempre tiene que ver con las relaciones. ¿Cómo me relaciono con esa entidad de ahí y cómo se relaciona ella conmigo? ¿Es un depredador o una presa, una fuente potencial de alimento? ¿Es un cachorro o un posible compañero? etc. Todo se define en términos de relaciones. Incluso a los niveles más simples hay cierta flexibilidad en la reacción a esa información, y a medida que subimos en la escala de complejidad, los gestos y las posibilidades de respuesta se vuelven más variados y complejos. La postura y la forma de moverse, la expresión facial – lo que llamamos lenguaje corporal – así como el timbre de voz y la entonación, proporcionan en las criaturas más complejas una amplia gama de gestos y reacciones que contienen una gran cantidad de información. En criaturas como los seres humanos, cuyas relaciones entre sí y con el mundo en general pueden ser complejas e incluso contradictorias, los gestos y las reacciones también pueden ser complejos y contradictorios.

Pero tomen la forma que tomen, sean visibles o audibles o incluso táctiles, como cuando alguien te acaricia o te da un puñetazo en la nariz, todos los gestos tienen una cosa en común. No definen quién o cuáles son las entidades que se están relacionando. De modo que si hago un gesto que indica que te domino, o que me someto a ti, el "yo" y el "tú" no están definidos y no pueden estarlo. Sólo la relación que nos une puede definirse. No hay nombres en el lenguaje del gesto, ni negativos ni tiempo pretérito o futuro. El lenguaje del gesto sólo puede referirse a relaciones que están sucediendo aquí y ahora.

En contraste, la comunicación verbal, tal como se ha desarrollado únicamente entre los seres humanos, nos ha capacitado para referirnos a entidades ausentes o incluso inexistentes, a acontecimientos pasados y posibles en el futuro y a abstracciones y a los contextos en los que éstas se producen. Pero a diferencia del lenguaje de los gestos, el lenguaje verbal sólo puede referirse a las cosas de una en una.

Eso supone una fortaleza en cuanto a que ha hecho posibles las capacidades analíticas, el razonamiento paso a paso y la habilidad de computar, que han demostrado ser herramientas poderosas para conseguir un dominio como el que tenemos sobre el mundo material. Pero es una debilidad en cuanto a que las palabras en general no son en absoluto adecuadas para expresar las complejidades de nuestras relaciones con los otros y con el cosmos. Las relaciones en toda su complejidad no se prestan a una articulación tipo una-cosa-detrás-de-la-otra. Tenemos que abordarlas de una pieza, y el sistema de abordar una cosa detrás de otra es demasiado lento e incómodo para la naturaleza inconstante y de múltiples capas de las relaciones humanas.

El antiguo lenguaje de los gestos continúa desempeñando en la vida humana funciones que las palabras no pueden realizar, específicamente en la articulación de relaciones, y en esa función son tan precisos como las palabras en su campo. El gesto, como la relación, es continuo, no tiene costuras ni vacíos. No hay ni puede haber un vocabulario de gestos aislados, como lo tenemos de las palabras. No depende de la acumulación de unidades de significado como las palabras y los números, sino de figuras, formas y texturas – de hecho, modelos – y esos modelos dependen a su vez de las relaciones para tener significado, de modo que un conjunto de relaciones llega a servir como modelo para otro, tal como hemos observado en el espacio donde tiene lugar una interpretación musical.

Cada día, en nuestros encuentros cotidianos con otras personas y también con otras criaturas vivientes, hacemos e interpretamos innumerables gestos, muchas veces sin ser ni siquiera conscientes de que lo estamos haciendo. Pero además, durante el millón de años que abarca la historia de la humanidad, hemos elaborado muchos de nuestros gestos hasta convertirlos en esos modelos complejos que llamamos rituales.

Un ritual es un tipo de comportamiento organizado en el que los humanos usan el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar sus ideas sobre cómo funciona el cosmos y cómo deben relacionarse con él y entre sí. En el concentrado e intenso momento del ritual, se crean entre los participantes relaciones que toman como modelo relaciones ideales, tal como ellos las imaginan. Como sucede al musicar, no sólo aprendemos cosas sobre esas relaciones, sino que de hecho las vivimos. En la memorable frase del antropólogo Clifford Geertz, en el acto ritual "el orden vivido se funde con el orden soñado."

Dado que son las relaciones entre los seres humanos lo que constituye aquello que llamamos orden social, la representación de actos rituales es un poderoso medio para crear y mantener la cohesión y la estabilidad sociales. No debe, por tanto, sorprendernos descubrir que los

actos rituales son comúnmente utilizados por los que gobiernan como medio para mantener la aceptación de aquellos a los que gobiernan – las coronaciones, por ejemplo, los rituales de los tribunales de justicia, incluso las elecciones. No es casual que tras el funeral de estado, masivo y maravillosamente orquestado de la Reina Isabel, la Reina Madre, el pasado abril, la popularidad de la familia real británica creciera espectacularmente.

Pero no es sólo una herramienta para los que quieren mantener el orden social tal como está. Quienes cambiarían la sociedad también crean sus propios rituales. Se podría decir que conseguir que la gente acepte tus rituales y, con ellos, las relaciones sociales que éstos teatralizan es un elemento clave para la consecución y el mantenimiento del poder social y político. Y por otra parte, los que carecen de poder y los que viven en los márgenes de la sociedad también inventan sus propios rituales para mantener vivo ese valioso sentido de quiénes son y del lugar al que pertenecen, y de lo que deberían ser las relaciones de su mundo en comparación con lo que son, algo sin lo que ningún ser humano siente que vale la pena seguir viviendo. Por todas esas razones, el ritual es una poderosa fuerza social y política.

En el acto ritual, como sabemos, se reúne y orquesta una amplia variedad de lo que llamamos géneros artísticos: se actúa, se hace mímica, se baila, se musica, se diseña y construye, se pinta, se esculpe, se confeccionan y visten trajes y quizás máscaras, se decora el cuerpo, se cocina y por supuesto se come. Un acto ritual puede reunir cualquiera de esas actividades que llamamos artes o todas ellas. Pero creo que es mejor decirlo al revés. No es que reunamos todas las artes en los actos rituales, sino más bien que cada una de esas actividades que llamamos artes es un fragmento de ese gran arte de representación unitario y universal que llamamos ritual. Es decir, cada una de las artes es un modo de utilizar el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar nuestros conceptos de cómo nos relacionamos, y cómo deberíamos relacionarnos, con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. Podríamos decir que el ritual es la madre de las artes.

En el ritual, hacer es creer. Observamos que las artes provienen del ritual y regresan a él en forma de acción, como representación. En la realización del ritual lo que se valora es hacer, construir, vestir, mostrar, ver, bailar, musicar, en resumen representar, no los objetos que se hacen, se muestran, se visten o se representan, por muy encantadora y hábilmente que se hayan hecho. En el ritual del Corpus Cristi de Sitges, donde vivo, hombres, mujeres y niños se pasan la noche entera tejiendo elaboradas alfombras de flores, que exhiben durante el día y por la noche destruyen ritualmente, musicando y bailando. No son las alfombras en sí mismas el aspecto importante del ritual, sino el acto de crearlas, y después el de destruirlas, y este acto de destrucción es en todo tan sagrado y reverente como el de la creación. Sólo los turistas se preguntan por qué no se conservan las alfombras. La gente que las crea - y las destruye – sabe que los objetos creados sólo tienen valor mientras sirvan al propósito ritual.

Pudiera ser que lo que llamamos artes se produjera sólo cuando olvidamos la función ritual de la actividad e intentamos separarla de sus propósitos rituales. Digo "intentamos" separarla porque creo que en realidad no se puede. No importa lo seglar o frívolo o incluso trivial que pueda parecer, lo primitivo o crudo o incluso incompetente que pueda parecer, la función ritual del arte siempre está ahí para quienes están alerta. Todo arte tiene que ver con la forma en que creemos que deberíamos relacionarnos entre nosotros y con el mundo. Y vemos, además, que si cada criatura viviente es capaz, y necesita ser capaz, de entender y articular los gestos que constituyen el lenguaje de la información sobre las relaciones, entonces la capacidad de tomar parte en esas actividades que llamamos arte no está reservada a unos pocos individuos con talento, sino que es parte de la herencia evolutiva de todo miembro de la raza humana dotado de unas aptitudes normales.

Lo que intento decir es esto: que participar en una interpretación musical, musicar, es participar en un ritual cuyas relaciones nos permiten explorar, afirmar y celebrar las relaciones de nuestro mundo tal como imaginamos que son y que deberían ser. Es por tanto un acto que no sólo tiene una significación personal e individual, sino que también conlleva un considerable poder social e incluso político.

He dicho que musicar es una forma de aprender a interpretar el mundo y sus relaciones. Pero no todos interpretamos el mundo de la misma forma. Cada uno de nosotros lleva siempre consigo su propia forma de interpretar el mundo y darle un sentido, nuestro propio sentido de lo que son buenas relaciones y malas relaciones. Todos tendemos a pensar en nuestros propios conceptos de relaciones, si es que pensamos en el tema – y la mayor parte de nosotros no lo hace mucho – como las reales de verdad. Naturalmente – por eso las valoramos. Es una especie de sistema de auto-validación, y lucharemos con furia si hay que preservarlas, y sentiremos pena e incluso dolor cuando intenten cambiárnoslas o separarnos de ellas. Esas relaciones que consideramos buenas, valiosas y preciadas en la vida – así como aquellas que consideramos malas o carentes de valor – tienen para nosotros una importancia decisiva al guiar nuestras acciones, y valoramos a los demás en la medida en que comparten nuestros valores.

Sin embargo, ninguno de estos valores, estos conceptos de relaciones ideales, es absoluto o innato. No nacemos con ellos. No estamos programados para ellos. Son, para usar el término de los sociólogos, construidos socialmente. Los aprendemos como resultado de un compromiso activo con el mundo que nos rodea y con nuestro prójimo. Desde el momento en que nacemos estamos aprendiendo qué relaciones tienen valor para nosotros y cuáles no, y así aprendemos a ordenar nuestras experiencias del mundo. Gran parte de ese aprendizaje, por supuesto, procede de nuestros padres, de nuestra familia y de nuestros iguales, así como de los medios formales de educación y socialización cuyo propósito ha sido siempre inculcar los valores aprobados por el gobierno o la nación.

Podemos esperar que los miembros del mismo grupo social, cuyas experiencias son en general similares, tenderán a ordenar esas experiencias de formas en general similares y a

tener valores compartidos que los reafirmarán. Son de hecho los valores compartidos lo que crea los grupos sociales, desde imperios y naciones hasta familias y parejas, y los mantiene unidos. Y por otra parte, grupos sociales diferentes, sean clases sociales, o naciones, o afiliaciones religiosas o grupos de interés de diversos tipos, pueden tener valores que se contradigan o se opongan entre sí, o que se entremezclen y solapen. Y puesto que casi todo el mundo pertenece a más de un grupo social al mismo tiempo, es bastante posible que cada individuo haya interiorizado sistemas de valores diferentes e incluso mutuamente contradictorios que se pondrán de manifiesto en momentos diferentes y en situaciones diferentes.

El cómo se adquieren esos valores es un proceso dialéctico entre, por una parte, la experiencia y el temperamento innato del individuo y, por otra, las percepciones compartidas de los miembros de los diversos grupos sociales a los que el o ella pertenece. La suma de estas percepciones compartidas es lo que llamamos una cultura. Diré algunas cosas más sobre la cultura dentro de un momento.

Sea cual sea nuestra posición en la sociedad, los sistemas de valores que adoptaremos serán aquellos que le den más sentido a nuestra existencia y que validen el sentido que tenemos de nuestro propio valor. Si nuestra posición es elevada o privilegiada, nuestros valores serán aquellos que justifiquen esa posición. No tiene por qué ser una elección consciente, es sólo nuestro sentido del orden correcto de las cosas. Por otra parte, quienes se encuentran en una posición social humilde puede que adopten valores que les hagan sentir tan buenos como la élite, o bien que acepten su posición como parte del orden establecido de las cosas. Eso es lo que mantiene a las clases sociales en sus respectivos lugares.

Quienes sí tienen poder social – los que controlan el sistema educativo y los medios de comunicación, así como los que tienen las llaves de la caja para lo que se da en llamar actividades culturales – van a usar ese poder para imponer sus propios valores sobre el resto de la sociedad, para hacer que el resto reconozca que su visión de la realidad, su cultura, es la buena. Dije "imponer" pero quizá esa sea una palabra demasiado fuerte. Una vez más, estas cosas no se hacen a través de una campaña organizada, o al menos no es lo habitual. Es simplemente la forma en que los miembros del grupo dominante perciben las relaciones de su mundo. Después de todo, si nuestros valores y por tanto nuestra cultura son superiores – y nuestra elevada posición en la sociedad así lo confirma – entonces debe ser interés de todos participar de esa cultura. Es un círculo cerrado, y los sociólogos lo llaman hegemonía. Dónde termina la "cultura" y empieza la "hegemonía" es difícil de determinar. Lo que para mí es sólo cultura, y perfectamente natural, puede ser hegemonía para otro.

Empezamos a ver cómo musicar ha servido durante mucho tiempo como medio de auto-definición, un medio para explorar, afirmar y celebrar quiénes somos o pensamos que somos socialmente. Pues si los miembros de grupos sociales diferentes tienen valores diferentes, es decir, diferentes conjuntos de relaciones ideales, entonces las clases de interpretaciones musicales que representan esas relaciones también diferirán entre sí. Debemos tener

cuidado de no ser demasiado categóricos al respecto. Si hay un cierto grado de coincidencia entre los valores de grupos sociales diferentes – y es raro no encontrar ninguno, incluso en los grupos aparentemente más opuestos – entonces podemos esperar encontrar cierto grado de coincidencia entre sus formas de musicar.

Quizá el ejemplo más destacado de esta coincidencia en los últimos setenta años ha sido la supervivencia, por decreto gubernamental, de la gran sinfonía burguesa decimonónica de final feliz en el pretendido hogar de la dictadura del proletariado, la Unión Soviética, así como el hecho de que los músicos soviéticos pudieran moverse por el circuito del glamour occidental sin modificar sus formas de musicar. Y por otra parte, actividades contraculturales como el jazz y, más tarde, el rock, fueron severamente criticadas e incluso suprimidas. Por otra parte, el hecho de que se practicaran las mismas formas de musicar en la Alemania nazi que en las democracias ha producido dilemas éticos que todavía resuenan en nuestra alta cultura musical.

Recordamos, por supuesto, que musicar incluye no sólo los sonidos y sus relaciones sino todas las diversas actividades que constituyen una interpretación musical como acontecimiento en sí mismo. Y si tenemos en cuenta el interés e incluso la simpatía que puede existir entre miembros de grupos sociales diferentes, sin mencionar los esfuerzos de muchas personas para convertirse en miembros de grupos sociales más elevados, y para que se vea que se han convertido en miembros de estos grupos, entonces vemos que las formas de musicar no son en absoluto herméticas, sino que se influyen y entremezclan constantemente.

Dicho todo esto, es sin embargo cierto que cada estilo de interpretación musical articula los valores de algún tipo de grupo social, grande o pequeño, poderoso o marginal, dominante u oprimido y todos los grados intermedios, en un cierto momento de su historia, y que ninguna forma de musicar es más universal o más absoluta en valor que otra. Repito: ninguna forma de musicar, ningún estilo, cultura o tradición musical es intrínsecamente superior o inferior a otro. Todas y cada una de las interpretaciones musicales pueden ser juzgadas sólo por su eficacia en articular los valores de aquellos que participan, y sólo aquellos que participan podrán hacer ese juicio. Los diversos estatus y valores que se atribuyen a las diferentes maneras de musicar refleja más bien el estatus y el poder social que poseen los que las practican.

Tengo tres comentarios que hacer sobre esa idea. El primero es que no sirve cualquier interpretación antigua. La calidad de la interpretación importa, por supuesto, y también importan la calidad o la reacción del público y de los bailarines. No sé de ninguna cultura musical que no distinga entre una buena y una mala interpretación, según sus propios criterios. Estos pueden no ser los mismos que quienes nos hemos formado en la tradición occidental hemos aprendido a reconocer y admirar. Hay muchas clases de excelencia, y la destreza técnica individual que tanto valoramos es sólo una de ellas. Mi propia fórmula para la excelencia es hacer las cosas lo mejor que sepas con lo que tienes. Hacer las cosas lo

mejor que sabes con lo que tienes te permite explorar, afirmar y celebrar esas relaciones que valoras, y decirte a ti mismo y a cualquiera que pueda estar escuchando Estos somos nosotros. No es la fórmula de la mediocridad satisfecha. Por el contrario, los que lo hacen lo mejor que saben con lo que tienen se encontrarán profundizando y ampliando constantemente su comprensión y su destreza musical.

En segundo lugar, todas las culturas musicales son más o menos igualmente complejas. Los lingüistas nos aseguran que jamás ha existido un lenguaje primitivo, ni tampoco ha habido un fenómeno como la música primitiva. Repito, todos los seres humanos son más o menos igualmente complejos en su relación entre sí y con el cosmos en su conjunto, y todos son capaces, de hecho necesitan ser capaces, de articular esas relaciones. Si nosotros sólo encontramos primitivismo o crudeza, en, por poner un ejemplo, los sonidos de un pastor africano tocando una rudimentaria flauta para sus animales, o los de una antigua cantante folk que canta una vieja canción a su manera, o incluso en el sonido del último rapero, podría ser muy bien porque por una parte, nuestros oídos no están en armonía con las complejidades de los sonidos que se están produciendo, y por la otra, porque nuestras mentes no están en armonía con la complejidad de los procesos físicos y mentales que han intervenido en la ejecución de la interpretación.

Esto es especialmente cierto para los diferentes valores que hay en nuestra cultura musical entre los modos de musicar escritos y no escritos, entre tocar y reaccionar por un lado a composiciones musicales escritas y tocadas a partir de partituras y por otro a la improvisación. Es extraordinario que los árbitros de nuestra cultura valoren tanto la interpretación basada en un texto escrito en detrimento de la improvisada, cuando uno piensa en las habilidades que tienen que tener los intérpretes que improvisan para la invención y la interpretación simultáneas. En la tradición clásica occidental, cualquier músico digno de tal nombre era capaz de inventar e interpretar al mismo tiempo sin consultar notas escritas: J.S. Bach, Beethoven, Mozart, Chopin y Liszt son sólo los más famosos de aquellos cuyas habilidades en este exigente arte eran consideradas parte de sus aptitudes esenciales como músicos. En estos tiempos, un músico de la cultura clásica no sólo no recibe ninguna clase de estímulo o ayuda para adquirir esas aptitudes, sino que incluso se le disuade de practicarlas, lo que significa que un músico puede hacer toda la carrera sin haber tocado jamás una nota que pueda llamar suya. Esto tiene una consecuencia sobre la que trataré más adelante: que si un músico es capaz de interpretar sólo a partir de partituras escritas, entonces él o ella se queda encerrado entre los muros de su propia cultura y se le niega una de las grandes posibilidades de llegar a músicos de otras culturas e intercambiar ideas con ellos.

Y en tercer lugar, si cada interpretación articula los valores de los miembros de un grupo social, entonces cada interpretación musical es ineludiblemente hasta cierto punto un acto político. La política es poder, y un elemento importante del poder es el poder de definirse uno mismo en vez de ser definido, y quizá el poder de definir a otros, decir Este soy yo, o Estos somos nosotros contra los que dirían, Esos sois vosotros, o incluso Eso es lo que sois,

lo que es como decir que no llegáis a ser del todo humanos. Una gran parte de la histórica lucha de clases, sin mencionar las luchas contra el racismo y el sexismo, consiste en esa lucha por el poder de definirse uno mismo en vez de ser definido por otros.

Muchas clases de interpretación musical se pueden usar para defender ese importante derecho humano. Por él han estallado conflictos violentos, especialmente en el último siglo, cuando tantos grupos humanos han luchado por el derecho a la autodeterminación, no sólo como naciones en el sentido habitual sino también como ciudadanos de pleno derecho en una sociedad que los minusvalora o los oprime. El fascinante libro de George Lipsitz Dangerous Crossroads está lleno de ejemplos de esta clase de lucha musical sacados de todo el mundo, desde haitianos a aborígenes australianos, sudafricanos negros, indios americanos, intelectuales checos bajo el comunismo, personas en paro desechadas por las sociedades industriales ricas. Lipsitz denuncia los peligros que muchos músicos corren al atreverse a desafiar, con su forma de musicar, los valores de aquellos que los gobiernan. La prohibición de actuaciones en directo y grabadas, la prisión y el exilio, el incendio de sus casas, incluso el asesinato y la tortura, son algunas de las amenazas bajo las que miles de músicos viven hoy en día, simplemente porque hacen valer su derecho a musicar de una forma que afirma y celebra sus relaciones ideales. El derecho a interpretar va inextricablemente unido al derecho a la autodefinición, y el derecho a la autodefinición es el primer paso en el largo camino hacia el auténtico poder político.

Y si recordamos que musicar no es sólo interpretar sino también escuchar y reaccionar, no debe sorprendernos descubrir que la lucha por la autodefinición implica no sólo a los intérpretes sino también al público. Pues el público, al igual que los intérpretes, está diciendo Estos somos nosotros, y su poder para hacerlo también está a menudo en peligro. Y no sólo bajo gobiernos que actúan fuera de los límites de la democracia. Todos los grupos dominantes, todas las clases que gobiernan, incluso aquellas que se llaman a sí mismas democráticas, fomentarán y sostendrán formas de musicar que apoyen sus valores y su sentido de superioridad inherente, y despreciarán, se opondrán e incluso hostigarán activamente no sólo a los intérpretes sino también al público cuya forma de musicar desafíe esos valores.

La historia de la cultura expresiva negra tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña ofrece incontables ejemplos de este proceso, desde los días de la esclavitud hasta el presente. Muchos aún recuerdan las reacciones escandalizadas de la América y de la Gran Bretaña blancas ante la irrupción del rock'n'roll en el dominio público – es decir, blanco – a principios de la década de los cincuenta – prohibiciones a la radio, campañas de padres preocupados, acoso a los músicos y a quienes querían bailar esa música. La historia del jazz también está plagada de reacciones de ese tipo, desde los primeros años del siglo XX hasta los años treinta e incluso después.

En Gran Bretaña, la historia del gran carnaval de las Indias Occidentales de Londres, en Notting Hill, los intentos oficiales de suprimirlo, la vigilancia opresiva, las arbitrarias normas

aguafiestas impuestas por las autoridades locales, y las ferozmente exageradas e incluso falsas noticias de prensa sobre drogas, peleas y robos, es algo de lo que yo mismo fui testigo desde sus inicios, en los años sesenta. Esta reacción muestra claramente el miedo que provoca entre las autoridades blancas el que la gente negra salga a las calles y use su forma de musicar – así como de bailar y celebrar otras artes rituales, o de vestirse y llevar máscaras y sobre todo de cocinar y comer cosas deliciosas – para decirle al mundo, alto y claro, Estos somos nosotros.

En su libro Black Noise, Tricia Rose describe las indignidades y humillaciones que ella y varios miles de jóvenes americanos, principalmente negros, tuvieron que soportar antes de poder acceder, a principios de los noventa, a un estadio de Nueva York donde se celebraba una actuación de rap, incluyendo cacheos, paso por detectores de metales y registros de bolsos y libros de bolsillo. Los guardas de seguridad incluso le quitaron una lima para las uñas. Rose informa también sobre las dificultades que están teniendo los productores de rap para encontrar valores, y comenta: "La batalla por el contexto, el significado y el acceso al espacio público es crítica para la política cultural contemporánea. El poder y la resistencia al poder se ejercen a través de signos, idioma e instituciones. Por consiguiente, el placer popular negro implica luchas físicas, ideológicas y territoriales."

Estos jóvenes hombres y mujeres negros estaban en la primera línea de la batalla por los significados, lo que equivale a decir por el derecho a afirmar, explorar y celebrar su propia concepción de quiénes eran en vez de someterse a los que les decían, enérgica e incluso brutalmente, Esos sois vosotros. Luchando por el derecho a decir Esto es lo que significa nuestra forma de musicar contra aquellos que decían, con todo el énfasis que la actuación combinada de los medios de comunicación puede darles, Eso es lo que significa vuestra forma de musicar, y no es aceptable.

¿Indica todo esto que hay un hueco insalvable entre las culturas musicales, con aquellos que celebran los valores de los poderosos en el mundo moderno irreconciliablemente enemistados con los que celebran los valores de quienes no tienen ningún poder o de los que impugnan ese poder? Afortunadamente, el asunto no es tan simple, porque las culturas no son tan simples. Acabo de decir que el público de aquel concierto de rap en Nueva York era "principalmente negro", porque el público actual del rap, o incluso los intérpretes de rap, no puede definirse completamente a partir de rasgos raciales, y el fenómeno de Eminem es una muestra. Expectativas de futuro en declive, las heridas de la desindustrialización, la creciente disparidad de la riqueza, la fragmentación de comunidades, el desmantelamiento de programas sociales de apoyo, todo afecta a la gente de ambos lados de la frontera americana del color. El rap no se ha hecho menos popular entre los fans blancos que entre los negros, simplemente porque el mensaje que transmite encuentra resonancia en ambos.

Quizá el de cultura sea, de hecho, uno de los conceptos más complejos que tenemos, y la idea de intentar acotarlo es resbaladiza e incluso peligrosa. La palabra tiene un significado habitual que se utiliza a menudo – decimos que una persona tiene cultura, generalmente

para expresar que está versada en las artes nobles y en temas intelectuales, pero en realidad todo ser humano tiene cultura, ya que tener cultura es una de las aptitudes humanas esenciales que nos capacitan para funcionar en el mundo.

Yo sugeriría, a modo de definición provisional, que la cultura es una predisposición aprendida a percibir el mundo y sus relaciones, incluyendo las relaciones humanas, de una cierta forma. No se trata de una cosa o de una entidad que se pueda circunscribir o definir, es más bien la combinación de aquellas actitudes y valores de que hablaba antes, por medio de los cuales una persona o un grupo de gente pueden encontrar significados en los objetos y acontecimientos de su entorno, así como en sus experiencias personales, o darles significado, y construir a partir de ellos una imagen coherente y utilizable del mundo y de sus relaciones. Se puede ver como un proceso, quizá como una extensión de aquel proceso misterioso del que he hablado antes, por medio del cual todas las criaturas convierten estímulos simples en información utilizable. Es algo que media entre el potencial humano y la realización de ese potencial en la vida tal como es vivida en realidad. Como forma de percibir e interpretar el mundo, puede cambiar y desarrollarse a medida que se desarrolla la experiencia del individuo, aunque conservando al mismo tiempo un núcleo duro de percepciones e interpretaciones de autovalidación constante que no cambian a lo largo de la vida del individuo.

Desde luego, la cultura no es sólo una cuestión individual. Tendemos a formar grupos de personas que piensan, sienten o perciben como nosotros, y buscamos en los otros la validación de esas formas de pensar, sentir y percibir, y por tanto de nuestro sentido de quiénes somos. Al mismo tiempo, todos pertenecemos simultáneamente a varios grupos: familias, grupos de interés económico, grupos profesionales, grupos religiosos y étnicos, etc. Cada uno tiene su propia cultura, su propia forma de percibir el mundo, y estas formas pueden solaparse e interactuar e incluso generar a la persona exigencias contradictorias, que puede ser difícil reconciliar entre sí.

Por lo tanto, la palabra "cultura" es más compleja, reflejando el hecho de que los individuos no funcionan solos. Hablamos de "cultura del jazz", "cultura de la música clásica", "cultura de las drogas", "cultura de los inmigrantes", "cultura urbana", incluso cultura "europea" o "cristiana" o "capitalista", refiriéndonos a grupos de personas a las que unen las mismas o similares predisposiciones. Todo esto son abstracciones, por supuesto, y las abstracciones tienen la inquietante costumbre de afianzarse en nosotros como si fueran cosas reales, estables y claramente delimitadas como las cosas reales, y llegamos a verlas como más o menos valiosas, más o menos auténticas, puras o híbridas, dignas de conservarse o no, de ser aceptadas o rechazadas.

Pero de hecho esta idea de una cultura como entidad estable tiende a romperse cuando intentamos usarla como herramienta para entender nuestra tarea como maestros. Pues las culturas están siempre en movimiento, siempre cambiando y fusionándose entre sí. No es sólo que las actitudes y percepciones de los miembros de los grupos estén cambiando

constantemente a través de las diversas experiencias de los que los componen. Esas actitudes y percepciones están siendo impugnadas constantemente tanto desde dentro como desde fuera de los grupos culturales. El cambio es una constante, se produce simplemente por la dinámica interna del grupo. La gente siempre está reinventando su cultura, a veces movida por unas circunstancias cambiantes y a veces sólo por lo divertido e interesante que resulta. Las culturas no escritas pueden parecer inalterables y eternas, pero esto es una ilusión producida por la falta de una base de partida como la que proporcionan los documentos escritos. De hecho, casi con seguridad las culturas escritas cambian más despacio que las otras, aunque cambian constantemente. En nuestra propia sociedad occidental esto se observa con la mayor claridad en campos como la cultura infantil y el musicar popular, que no dependen de la escritura para su transmisión.

Pero, quizá aún más importante, con cada movimiento de personas, cada conquista, cada esclavitud, cada absorción de un grupo por otro, cada cambio de poder, la cultura se transforma y puede incluso que parezca haberse perdido o destruido. Esto se ha ido sucediendo a lo largo de la historia de la humanidad, pero nada humano se pierde jamás completamente. Más bien, se transforma una y otra vez de modo que cada uno de nosotros lleva consigo pedacitos y fragmentos de quién sabe qué cultura, transmitida de abuelos a nietos, de los niños mayores a los más pequeños, en libros y películas, fragmentos de canciones, cuentos falseados, palabras y expresiones singulares, pequeños rituales e incluso repertorios de gestos. No existe una cultura pura, ni en un individuo aislado ni en ningún grupo al que éste pueda pertenecer. Todas son híbridas, y todas son muy antiguas. Quizá tan antiguas como la misma raza humana.

Los grupos culturales no son herméticos, sino altamente permeables a elementos de otros grupos, incluso de aquellos cuyos valores parecerían antagónicos a los suyos propios. Después de todo, somos seres humanos con deseos y necesidades similares, aunque tengamos diferentes formas de satisfacerlos. Todos comemos y defecamos y reproducimos nuestra especie y todos necesitamos musicar para alcanzar nuestra plena humanidad. Incluso las más altas de las altas culturas se ven invadidas constantemente por culturas de bajo estatus, y el caballo de Troya es normalmente la fascinación ejercida por los rituales de las más bajas sobre las más altas. Uno piensa en cómo el jazz, que en sus inicios se asociaba a los burdeles y salas de fiestas de baja estofa, invadió las salas de conciertos, primero mediante su apropiación en obras como La Création du Monde de Milhaud y Ragtime, de Stravinsky y más tarde a través de la aparición de los propios intérpretes de jazz en templos de la alta cultura como el Carnegie Hall, el Royal Festival Hall y el Auditori Municipal, aquí en Barcelona. Así mismo, en la grabación que hizo Yehudi Menuhin de algo que él parecía imaginar que era jazz con Stéphane Grappelli – cuánto debió reírse Grappelli al embolsarse sus honorarios, aunque probablemente fuera más o menos la mitad de lo que recibió Menuhin. Puede que cada nota destile condescendencia, pero el hecho es que estas y otras muchas actuaciones de ese tipo son los caballos de Troya de la invasión de la alta cultura por la baja.

Los intercambios entre la gente de bajo estatus también muestran la permeabilidad de las asunciones culturales. El público de rap del que he hablado antes es sólo un ejemplo de la fantástica variedad de formas en que la gente que está en una mala situación económica, negra, blanca y de todos los colores, no sólo en los Estados Unidos, ni siquiera en los dos vastos continentes americanos, sino hoy en el mundo entero, ha intercambiado ideas musicales a lo largo de los siglos a través de lo que hubiera parecido ser una divisoria racial y cultural imposible de cruzar.

Sin embargo, ha sido la tradición afroamericana, o el grupo de tradiciones afroamericanas, la más poderosa. Como sugiere la palabra, no es ni africana ni americana, sino que participa de la naturaleza de ambas. Ha sido, quizá, una de las interacciones más fértiles y alentadoras en toda la historia del musicar humano. Al contrario de lo que con frecuencia se dice de ella, no es un monstruo enorme que arrasa a su paso todas las formas locales de musicar. Más bien, se ha convertido en una especie de idioma común que la gente que está en una mala situación económica puede conjugar con sus propios modismos y dialectos para usarlo como un medio de afirmar su propia identidad, su propio Estos somos nosotros, y se ha adaptado con una cortesía extraordinaria a sus necesidades y estilos musicales. Al tiempo que circula libremente por todo el mundo, nunca pierde del todo las inquietudes y las características culturales que le dieron sus formas particulares en el lugar de origen. El jazz de Nueva Orleans y las sambas brasileñas y el rap de Nueva York conservan su sabor allá donde van, al tiempo que informan, inspiran y provocan sus propias formas de musicar en otros lugares. Los músicos usan letras, formas musicales y estilos de interpretación que evocan apego o alejamiento respecto a determinados lugares.

Es un fenómeno que sugiere un mayor grado de valores compartidos, o de identificación mutua y de una simpatía subyacente aunque inconsciente, de lo que en apariencia nos permitirían los crudos hechos de la división racial y social. Es grato, muy grato constatar que los miembros de cada grupo necesitaban lo que los otros tenían que ofrecer. Así, las interacciones no se producen al azar, sino que siempre son un signo de que los miembros de un grupo social reconocen la presencia de algo útil para ellos en las prácticas rituales de otro grupo, algo con lo que pueden sentir empatía, algo que les atrae. No es una cuestión de multiculturalismo consciente, que para serles sincero, es una palabra que no me gusta mucho usar, es más una cuestión de permeabilidad cultural. Es decir, los miembros de un grupo no aprenden y se imbuyen de las prácticas rituales de otro en su totalidad. Por así decirlo, no "aprenden la cultura" tal como a menudo en estos días se nos dice a los maestros que hagamos, sino que más bien cogen esto y aquello, cualquier cosa que les atraiga, y lo incorporan al cuerpo más amplio de sus propias prácticas.

Sabemos que hoy día la impregnación cultural se produce a escala global, con todo el mundo escuchando a todo el mundo y todas las tradiciones musicales, todas las formas de musicar, disponibles para cualquiera que quiera hacer su propia forma de musicar más interesante – o más provechosa. Este proceso de globalización musical es parte de un proceso de interconexión global de todos los aspectos de nuestras vidas que ha durado al menos los

últimos quinientos años. Debería ser un motivo de celebración, pero sabemos que la globalización musical no es políticamente más inocente que la globalización económica. Ciertamente, los procesos económicos invaden los musicales con más frecuencia de lo que nos gusta admitir. La disputa sobre el álbum Graceland de Paul Simon nos muestra cuánta razón tenemos al desconfiar sobre la forma en que se está manejando el proceso en la práctica, y nos muestra también cómo el deseo absolutamente natural del ser humano de lo que otros tienen que ofrecer se vuelve con demasiada frecuencia una excusa para la codicia y la explotación en la sociedad industrial occidental.

El proceso de globalización, lo que equivale a decir la conexión de la raza humana en una dependencia mutua por medios de transporte y de comunicación cada vez más rápidos, dura ya cientos de años y representa casi con seguridad el destino de la raza humana, salvo accidentes. No significa en sí mismo la destrucción de la diversidad. Al contrario, nos brinda más oportunidades de aprender los unos de los otros y de disfrutar de la compañía de los demás en este planeta.

La novedad de los últimos veinte años ha sido la forma en que los que se enriquecieron a nuestra costa han secuestrado el proceso, y la palabra, y se las han arreglado para convencernos de que el enriquecimiento obsceno de unos pocos y el empobrecimiento sobrecogedor de millones de personas, el desarraigo de poblaciones enteras, la desolación de las comunidades, la exclusión del empleo y de la sociedad de decenas de millones de personas en las sociedades industriales, y la continua y creciente devastación del medio ambiente, son consecuencias inevitables e incluso beneficiosas de la globalización y del mercado libre, global y único que nos presentan como unido a ella de forma inseparable.

Al musicar, podemos aprovechar las oportunidades que ofrece la globalización, incluso mientras nos resistimos con todas nuestras fuerzas a los procesos destructivos que se le han pegado parasitariamente. Pero no pienso que multiculturalismo sea lo mismo que globalización. Una cultura no se aprende. Todos y cada uno de nosotros lleva siempre consigo innumerables retazos de experiencia que se van entretejiendo hasta configurar la forma única y exclusiva de percibir y sentir y pensar que llamamos cultura. Hay grupos de personas grandes y pequeños en los que esas formas son más o menos similares, ya que derivan de una experiencia más o menos similar, pero cada uno de nosotros tiene una cultura, ni más ni menos, y todo lo que vivimos se convierte en parte de esa cultura. Nada escapa a ello. De hecho, creo que el multiculturalismo es una quimera cuya existencia imaginada deriva de la cosificación de la cultura, de considerarla una cosa. Eso no significa que no seamos capaces de llegar a otros cuyas formas de pensar, percibir y sentir resuenen en cierto modo con las nuestras, y quizá descubramos esas resonancias en lugares sorprendentes y en personas sorprendentes, atravesando barreras sociales que podrían parecer insalvables, como hemos visto en la interacción musical entre blancos y negros en las Américas.

No son las culturas lo que respetamos, o desaprobamos, o intentamos preservar o destruir, son las personas. La cultura es un atributo de una persona o un grupo de personas, y la palabra es una abstracción de esas actitudes y disposiciones que subyacen en las formas que tienen los seres humanos de percibir, pensar, sentir y actuar. El único modo de mostrar respeto por la cultura de una persona es mostrando respeto por la persona, por lo que es. En cuanto al aprendizaje real de la cultura de otro, sólo podemos hacerlo conociendo a la persona, y aprendemos lo que podemos en el día a día y tomamos de los otros lo que sentimos que puede mejorar nuestras vidas. Como todas las personas son, por definición, auténticas en sus vidas, no me parece que las palabras "auténtico" y "falso" tengan mucho sentido en este contexto. Si los africanos esclavizados y sus pobres iguales blancos en las colonias americanas, así como sus descendientes hasta el día de hoy, hubieran dedicado un solo pensamiento a la autenticidad o a la preservación de una cultura, nunca hubiéramos tenido esa forma de musicar que llamamos afroamericana. Lo que tenían en mente era la supervivencia personal y de la comunidad, el valioso sentido de quiénes eran, sin el cual la supervivencia no merecía la lucha, y tomaron todo lo que pudieron allí donde lo encontraron con ese propósito.

Nuestro estilo de vida está cambiando y desarrollándose constantemente, y con él cambia el conjunto de actitudes que llamamos nuestra cultura. Bajo la presión de lo que erróneamente se llama globalización y la concentración de poder y de riqueza en manos de cada vez menos personas que cada vez son más codiciosas, el cambio en el mundo moderno es muchas veces abrupto, brutal, violento y destructivo para las vidas de aquellos que se ven obligados a sufrirlo. Es, por tanto, incluso más vital que las personas, al haber cada vez más a las que se cortan las amarras tradicionales y se lanza al torbellino de la vida del siglo XX, conserven el poder de explorar, afirmar y celebrar quiénes son a través de su forma de musicar y de otras actividades rituales.

¿Cómo hacer eso en nuestra forma de musicar? Me parece que lo mejor es olvidarse del multiculturalismo. Olvidarse de "aprender o enseñar la cultura de otro", cosa que creo imposible de todos modos. Por qué no simplemente metérse en ella y jugar, usando cualquier recurso que nos llame la atención para que nos dé lo que necesitamos y así hacer nuestro musicar más significativo y más efectivo en su invocación de las relaciones correctas de nuestro mundo, haciendo que el orden vivido se funda con el orden soñado.

Antes hice énfasis en dos ideas que creo esenciales en cualquier éxito que podamos tener al abrir a nuestros alumnos a las posibilidades que ofrecen otras culturas musicales para el fortalecimiento de la nuestra. La primera era que lo esencial a toda música es la interpretación y no las obras musicales, y la segunda era que a quienes no son capaces de musicar sin partir de algo escrito, en otras palabras, de improvisar, les parecerá difícil, si no imposible, abrirse a esas posibilidades e incorporarlas a su propio modo de interpretar. Por tanto, deberíamos estar haciendo todo cuanto estuviera en nuestras manos para fomentar las aptitudes de improvisar y tocar de oído, recordando que un chico o chica hábil de catorce años puede tocar las últimas sonatas para piano de Beethoven con una partitura, pero sólo

alguien que entienda los procesos musicales que tienen lugar puede tocar algo de oído. La improvisación no es sólo una habilidad musical sino también social, lo cual es algo que la tradición africana ha transmitido a los afroamericanos. También ha transmitido la idea de que todo el mundo es capaz de crear sus propias expresiones musicales. Así se desarrollan no sólo aptitudes para la interpretación en sentido estricto sino también la facultad creativa, y la interacción social entre iguales que es necesaria para la ejecución de la interpretación en esa tradición.

También en esa tradición el acto creativo está abierto a todos, y aunque las interpretaciones pueden alcanzar - y de hecho lo hacen – niveles sorprendentes de talento y virtuosismo, aquellos cuyas habilidades son modestas o incluso rudimentarias aún pueden hacer algo y ser admirados. Lo consiguen al hacer siempre las cosas lo mejor que saben con lo que tienen, no estudiando y practicando, sino interpretando en contextos sociales que todo el mundo entiende y donde todo el mundo se siente cómodo.

Al escuchar y tomar elementos de otras formas de musicar, no debemos tener miedo de entender mal. Entender mal ha sido siempre una poderosa herramienta para mantener activa la creación. Podría ir más lejos y decir que, en última instancia, todo aprendizaje conlleva un mayor o menor grado de malentendido, y ojalá siga así mucho tiempo.

Tomar cosas de aquí y de allá de todo lo que se tiene al alcance, un proceso que lleva el nombre de sincretismo, no el de autenticidad o pureza, es lo que mantiene viva la creación. Una cultura musical pura, si existiera – y no puedo imaginar qué clase de monstruosidad sería – no tendría vida. No necesitamos imaginar, por ejemplo, que la gran cultura de la música clásica occidental, la cultura de Mozart, Bach, Beethoven y Brahms, es una cultura pura, está lejos de serlo. Lo que hoy reverenciamos como la cultura de la música clásica pura es en realidad mestiza, híbrida, criolla, construida a partir de pedazos de incontables tradiciones diferentes, la música popular austro-húngara y alemana, el violín gitano, música de bandas militares, diversas tradiciones folk y muchas más, remendadas ad hoc – según sonaran mejor a los intérpretes y gustaran más a su público – para presentarse con una imagen aceptable y tolerablemente coherente de las relaciones de su mundo. Fue el consenso social del Siglo de las Luces lo que las unió, y no es raro que hoy, con ese consenso en ruinas, la cultura musical se esté desmoronando.

Todos somos híbridos, cada uno de nosotros es un criollo, nuestra cultura reúne fragmentos de sólo Dios sabe qué culturas del pasado, y todos hablamos nuestra música, como hablamos nuestro idioma, sin mencionar nuestros gestos, con uno u otro acento. No hay ningún lenguaje puro, ni hablado ni musical. El estatus social del acento musical está directamente relacionado con el estatus social, y el poder social, de aquellos que lo practican. Incluso la gran tradición clásica europea nos obliga a hablar nuestra música con un acento como cualquier otro, y debemos resistirnos a los que nos dicen que el suyo es el idioma puro mientras que los otros son meros dialectos. Incluso la Reina de Inglaterra habla

con determinado acento, y si digo que lo encuentro bastante poco atractivo, eso dice tanto sobre mis actitudes sociales como sobre la voz real.

En cuanto a la autenticidad, sólo hay una autenticidad, y radica en la fidelidad a nuestra propia experiencia y al placer que obtenemos de musicar. El placer al musicar es el signo de que la actividad está produciendo el efecto debido.

La rica y compleja telaraña de relaciones que creamos cada vez que musicamos se remonta muy lejos en el pasado y recorre el modelo completo del mundo viviente. Todo musicar es serio. Incluso los actos en apariencia más triviales y frívolos donde se musica pueden convertirse en una exploración, una afirmación y una celebración de las formas en que nos relacionamos entre nosotros y con ese modelo. No tenemos que preocuparnos demasiado por la preservación de las culturas, sean las preciadas piezas maestras de la tradición clásica occidental u otras culturas musicales indígenas enteras. El verdadero tesoro es el acto humano de musicar, de tomar parte en una interpretación musical. La capacidad de hacerlo, o en realidad la necesidad de hacerlo, es parte de la historia evolutiva de todos y cada uno de los miembros de la raza humana. Poder decirnos y decirle a cualquiera que pueda estar escuchando: Estos somos nosotros es esencial para la vida y la dignidad humanas, y dar a los jóvenes la capacidad de hacerlo es seguramente la tarea principal de los que tienen confiada su educación.

BIBLIOGRAFÍA

BATESON, Gregory (1979): *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Fontana/Collins, London

BATESON, Gregory and Bateson, Mary Catherine (1987): *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*, Macmillan, New York

LIPSITZ, George (1994): *Dangerous Crossroads: Popular Music, Postmodernism and the Politics of Place*, Verso, London

OLSSON, Bengt: Review of Nicholas Cook: *Music: A Very Short Introduction to Music* (Oxford University Press 1998) in *Music Education Research,* Vol 1 No 2, 1999

ROSE, Tricia (1994): *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*, Wesleyan University Press, Middletown CT

SMALL, Christopher (1977): *Music, Society, Education*, John Calder, London and Riverrun Press, New York 1982, también publicado en italiano por Feltrinelli, Milán 1982, en griego por Nefeli, Atenas 1983 y en castellano por Alianza, Madrid 1989. Reimpreso con un nuevo prólogo de Robert Walser por Wesleyan University Press, Middletown CT 1996.

SMALL, Christopher (1987): *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*, John Calder, London and Riverrun Press, New York.

Reimpreso con nuevo prólogo del autor por Wesleyan University Press, Middletown CT 1998

SMALL, Christopher (1998): *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Wesleyan University Press, Middletown CT

WALSER, Robert (1995): 'Rhythm, Rhyme and Rhetoric in the Music of Public Enemy', *Ethnomusicology*, Vol 39 No 2, pp 194-211

WALSER, Robert (ed) (1999): *Keeping Time: Readings in Jazz History*, Oxford University Press, New York

WILLIAMS, Raymond (1976): *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, London, Fontana and Croom Helm

Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural[1]

Josep Martí[2]

En els darrers anys, observem un interès creixent per tot el que envolta la idea de cultura. A més del fet de què cada cop són més les publicacions i estudis teòrics que presten atenció a aquest concepte i a tota la problemàtica que implica, només cal recordar l'ampli ressò que va experimentar anys enrera aquell controvertit llibre del conservador nord-americà Samuel P. Huntington, *The clash of civilizations and the remaking of world order,* o el fet de què la ciutat de Barcelona estigui preparant amb una considerable assignació de recursos econòmics el *Fòrum de les Cultures*. Tal com afirmà Terry Eagleton, "... la cultura adquireix importància intel·lectual quan es transforma en una força amb la qual s'ha de comptar políticament"[3], i és que, de fet, "el debat sobre la cultura ha tornat a ser polític"[4].

Conjuntament amb aquesta realitat, la preocupació que actualment sent la nostra societat per les actuals migracions humanes que alteren sensiblement els mapes de les cultures que al llarg de la història ens havíem construït, fa que mots com *multiculturalisme* o *interculturalitat* estiguin a l'ordre del dia en els nostres debats. No té res d'estrany, doncs, que els estudiosos del fenomen musical -que al capdavall també és cultura- se sentin directament implicats en els discursos que actualment es fan sobre la interculturalitat, per tal d'entendre millor, concretament, les relacions que podem establir entre música i el fet pluricultural.

Si en un principi usàvem el concepte de *multiculturalisme* per referir-nos a la realitat pluricultural de les societats actuals o bé al conjunt de polítiques que devien articular-se per tractar adequadament el repte de la pluriculturalitat[5], posteriorment, es va encunyar el terme *interculturalitat* per tal de referir-nos a la dinàmica d'interacció sorgida entre comunitats culturalment diferenciades dins d'unes mateixes estructures socials. El mot

---

[1] Ponència recollida a les Actes de les IV Jornades de Música . *Músiques del món.* Barcelona 4-5 setembre de 2002. ICE De l'UB. [En línia] < http://ice.d5.ub.es/musica/Actes02.pdf > [Consulta: 15 setembre 2004]

[2] Institució Mila i Fontanals. CSIC Barcelona

[3] Terry Eagleton, La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales, Barcelona: Paidós, 2001, pp. 45-46

[4] Adam Kuper, *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós, 2001, p. 263

[5] Cfr. Josep Martí, *Catalunya al tombant de mil·leni: multiculturalisme i identitats ètniques*, «Revista d'Etnologia de Catalunya» 15, 1999, p. 93

intercultural, per tant, posa l'èmfasi en els punts de contacte entre les cultures i -en conseqüència-, en el diàleg que cal establir entre elles[6].

Aleshores, allò que ens interessarà escatir és fins a quin punt la música -i més concretament el seu ensenyament- contribueix al diàleg constructiu entre comunitats que es perceben entre elles mateixes com culturalment diferenciades.

Podem pensar que la música constitueix un excel·lent vehicle d'interculturalitat. Però això és així no per aquella idea tan estesa de què la música és un llenguatge universal. Això és una fal·làcia. De la mateixa manera que hi ha una gran diversitat de llengües, també hi ha una gran diversitat de músiques. No basta amb escoltar-les per comprendre-les. Cada música té el seu codi particular, les seves significacions concretes i uns valors específics segons el context social d'on hagi sorgit. La música és evidentment un tipus de llenguatge però s'articula de manera diversa segons els diferents contextos culturals. Si podem pensar que la música és un valuós vehicle per a la interculturalitat és sobretot perquè, com a llenguatge, representa un important recurs de producció simbòlica. La música és comunicació, i la comunicació és epistèmica, és a dir, és un mitjà mitjançant el qual coneixem coses: és font de coneixement. I és a través de qualsevol tipus de *llenguatge* -com per exemple la música- que construïm la nostra realitat social[7]. Talment com ens alliçona el constructivisme, parlar equival a construir el món, i fer ús del llenguatge pot considerar-se, consegüentment, com una forma d'acció, en lloc d'entendre'l com un mer vehicle passiu de les idees i les emocions humanes.[8]

Quan pensem que la música pot constituir un important recurs d'interculturalitat, la primera idea que ens ve a la ment és que a través d'ella podem assimilar elements culturals d'altres societats. Això implica, sens dubte, coneixement. Pensem que tot oferint, per exemple, unes audicions de rai a l'escola podrem conèixer millor la realitat de molts dels nostres conciutadans de procedència magribina; o que pel fet d'escoltar una selecció qualsevol de l'anomenada *òpera pequinesa* podrem acostar-nos al sentir de la nostra població d'origen xinès. Però el pedagog que se serveixi d'aquests materials per tal de donar continguts d'interculturalitat a les seves classes de música haurà de tenir molt present que aquests elements culturals ens arribaran mediatitzats pels nostres propis elements de significació. Per tant, aquest coneixement sobre músiques d'altres cultures també durà implícits determinats valors i significacions afegides. I no tots aquests valors i significacions han de ser forçosament positius en vistes a una assolida política de la interculturalitat.

---

[6] Cfr. Dolores Juliano, *Educación intercultural. Escuela y minorías culturales*, Madrid: Eudema, 1993, p. 66

[7] Cfr. Becky Michele Mulvaney, *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience*, http://cpsr.org/cpsr /gender/mulvaney.txt, p. 1

[8] Cfr. Vivien Burr, *Introducció al construccionisme social*, Barcelona: Edicions de la UOC/Proa, 1996, p. 8

Si partim de la base de què el fet musical és comunicació, pot resultar molt útil tenir en compte la distinció entre dos aspectes fonamentals d'aquesta: el referencial i el conatiu[9]. El fet que en una audició a classe posem un disc dels pigmeus centrafricans ens dóna una certa informació. Ens permet, per exemple apreciar una sèrie de recursos musicals talment com la polifonia, l'*hoquetus* o aquella emissió de veu característica del *Jodeln*. Però al mateix temps, i depenent de com donem aquella informació, també estem dient als alumnes que escolten la música *com* l'han d'escoltar o quin tipus de consideració han de tenir vers aquella música en concret que escolten: Podem recalcar l'encert d'aquells recursos tècnics d'índole musical que fan que la peça de música que mostrem sigui realment interessant. Podem entendre aquella música com una *rara avis* i per tant com a quelcom exòtic. O bé -etnocèntricament- podem considerar-la com un exponent d'endarreriment, donat que aquell tipus de música es produeix a les selves equatorials de l'Àfrica negra i no a les nostres sofisticades sales de concerts. L'aspecte referencial de la comunicació ens dóna una informació. El conatiu ens diu com hem d'entendre aquesta informació i -al mateix temps- com hem d'entendre la nostra relació amb els emissors de la informació: com a persones de talent, com a espècimens exòtics o bé com a nadius d'un continent tecnològicament endarrerit. Mentre que l'aspecte referencial de la comunicació ens dóna la informació necessària per modificar la realitat objectiva (a partir de la nostra audició, per exemple, podríem intentar realitzar una emissió de veu tal com fan els pigmeus Mbenzelle o Bibayak), l'aspecte conatiu de la comunicació ens permet modificar la realitat social (establir un tipus de relació més igualitària o més jeràrquica amb aquells que ens donen la informació). Amb tot això, òbviament, estem parlant de *metacomunicació*: "Tota comunicació té un aspecte de contingut i un aspecte relacional de manera que el segon classifica el primer, i és, en conseqüència, una metacomunicació"[10].

Interculturalitat implica compartir; compartir unes determinades informacions en el sentit més ampli del mot. Però important no és només *allò* que compartim -unes músiques- sinó que també pot tenir una rellevància crucial el fet de *com* ho compartim. Caldrà tenir doncs sempre en compte l'aspecte conatiu que acompanya al referencial de la comunicació.

Si no som conscients d'aquest fet, és molt fàcil que el nostre desig d'incorporar elements d'interculturalitat a les nostres classes de música comporti, de fet, conseqüències col·laterals amb una incidència negativa en la manera de percebre l'alteritat. Aquestes conseqüències poden ser les següents:

1. *Exotització*. Quan a les classes de música es mostren exemples musicals de cultures diferents a les nostres, es tendeix lògicament a donar aquells exemples que des de la nostra perspectiva occidental es consideren més característics per a la cultura en qüestió. Així, per exemple, en una unitat didàctica sobre el Japó oferirem possiblement als alumnes mostres

[9] Vegeu al respecte Paul Watzlawick, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder, 1989, p. 55

[10] P. Watzlawick, Op. Cit., p. 56

de *gagaku*, *nagauta* o del teatre musical anomenat *nô*. En el cas dels països de l'Àfrica negra, difícilment podrem escapar a la temptació de fer escoltar als alumnes exemples de música cerimonial i ritual que acompanya els ritus de passatge de la vida tradicional de la seva població. En tots aquests casos, es tracta òbviament d'elements musicals que pertanyen a la cultura representativa[11] d'aquests pobles però que no constitueixen ni de bon tros la imatge més fidel de les seves pràctiques musicals més habituals en l'actualitat. La rellevància social d'avui dia que posseeix la música japonesa tradicional de caire culte és sensiblement menor a la dels grans estils dels corrents musicals internacionals. No és pas gens estrany el cas del japonès que no ha sentit mai cap audició de *gagaku*, i els fans de *nagauta* o *nô* són infinitament menors en nombre als seguidors de corrents musicals com el pop, el rock, el jazz o la música clàssica internacional. I pel que respecta a les ciutats de l'Àfrica negra, allò que els joves d'avui ballen amb més delit no és precisament els ritmes de les músiques cerimonials dels seus avantpassats, sinó els dels corrents internacionals de música popular. Donat que la música serveix per identificar les persones, si no som capaços d'explicar als nostres alumnes que la música que posem a les audicions no és en moltes ocasions la música que precisament més s'escolta en realitat, la imatge que ens podem fer de la població d'aquests països llunyans és la d'unes persones anquilosades en el passat i amb una sensibilitat musical *exòtica* totalment allunyada de la pròpia de la nostra societat. I això no és veritat. I pel que respecta a la realitat de la immigració en la nostra societat, la visió exotitzant del seu llegat cultural contribueix evidentment a reificar etnocèntricament la figura de l'immigrant.

2. *Infravaloració*. En línies anteriors recalcava el fet que conjuntament amb els continguts d'una informació referencial hi van sempre implícits determinats valors. I quan s'ofereixen uns continguts culturals -en el nostre cas d'índole musical- des d'una visió etnocèntrica, es cau molt fàcilment en la infravaloració. Aquest fet està íntimament relacionat amb la problemàtica de l'exotisme. Mory Kanté, el conegut músic guineà, es queixava precisament de la imatge que ens fem a Occident dels músics africans, tot associant-los a la música tribal; "es parla de la música africana com a música ètnica" -deia Kanté- "però és també música universal"[12].

El paradigma evolucionista que caracteritzà l'antropologia del segle XIX seria difícilment compartit pels actuals antropòlegs, però això no vol dir ni de bon tros que la percepció evolucionista de la humanitat no estigui encara present en la mentalitat de la nostra societat. Segons aquest esquema unilinial, la diversitat cultural s'entén sobretot com a supervivència d'etapes anteriors. S'entenia que el model de societat victoriana constituïa l'objectiu final del progrés humà al qual havien de confluir les altres cultures que no es veien com a propostes

[11] Sobre la idea de *cultura representativa* vegeu: Josep Martí, *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Sant Cugat del Vallès: Deriva, 2000, pp. 164 i ss.

[12] M. Rodríguez, *Entrevista a Mory Kanté*, «La Vanguardia», 15.2.1997, p. 45

alternatives, sinó com a etapes prèvies per arribar al model desitjat. Això comportava evidentment entendre la diversitat cultural com a endarreriment[13].

Això es veu de manera molt clara en les "històries de la música" on les cultures musicals diferents a l'occidental reben un tractament de mer afegit a allò que s'entén com la *vertadera* història musical de la humanitat. La nostra perspectiva unilinial i evolutiva de la història fa que es percebin aquestes músiques com pròpies d'un estadi ja superat per nosaltres. I donada la importància que la nostra societat atorga a la idea de *progrés* està clar que l'endarreriment cultural és considerat negatiu, cosa que comporta automàticament la infravaloració de tota cultura que es trobi fora de la línia evolutiva occidental. El mateix adjectiu *ètnic* que utilitzem tan sovint per referir-nos a la música, dansa, indumentària, menjar, etc. d'altres cultures diferents a la nostra, si l'analitzem a fons, veurem que també té connotacions que suggereixen l'existència de formes superiors i inferiors[14]. L'ús d'aquests adjectius reflecteix evidentment una manera molt concreta d'entendre el món, i talment com succeeix amb els discursos multiculturalistes en general, quan parlem de multiculturalisme no estem parlant en realitat de cultures en contacte d'una forma asèptica, sinó que assumim tot un complex camp de narratives que serveixen no només per identificar al propi grup i als altres, sinó també per enfortir un *statu quo* jeràrquic d'acord amb aquells que dicten les regles del joc.

3. *El malentès*. Quan parlem d'interculturalitat ens estem referint òbviament als processos de comunicació intercultural. En aquests processos un dels perills que trobem és el del malentès. Això és fàcil de comprendre ja que englobem un producte musical nu i procedent d'una altra cultura dins del nostre *worldview* particular. Només cal que pensem, per exemple, en la idea que tenim de *música com a art*, com a quelcom que s'executa en un escenari i se sotmet a l'apreciació estètica. Fins i tot avui *veiem* -o seria més adequat dir *escoltem*- d'aquesta manera repertoris d'origen occidental que no estaven concebuts per a aquest tipus d'apreciació, com per exemple el cant gregorià. Si escoltem música cerimonial tibetana, per exemple, és molt fàcil que caiguem també en aquesta trampa; que no siguem conscients de què aquella música no està concebuda per a ésser oferta en un concert. La idea de *música autònoma* és un concepte clarament occidental. Tinc encara molt presents les apreciacions negatives a una audició de música tibetana que em féu anys enrera a Barcelona un músic català, precisament per intentar entendre-la des de perspectives estètiques que no eren pas les més apropiades. Els cants monòdics de les cerimònies tibetanes ens poden resultar extremadament monòtons i reiteratius, i les intercalacions de música instrumental que s'efectuen adesiara en els cants ens poden semblar sorollosos i mancats de sentit. Però és que no es tracta d'una música concebuda per a un escenari, sinó per canalitzar la meditació i la pregària d'acord a una cosmovisió molt diferent de la nostra.

---

[13] Cfr. D. Juliano, Op. Cit., pp. 27-28

[14] Cfr. Keith Swanwick, *Music, Mind, and Education*, London/New York: Routledge, 1988, p. 103. Vegeu al respecte també J. Martí, Op. Cit, (2000), p. 25-26

Els malentesos d'aquesta mena, basats en perspectives clarament etnocèntriques, han estat a la història de l'etnomusicologia una font quantitativament no gens menyspreable de visions no només tergiversadores de la realitat sinó fins i tot injustament denigratòries. Aquestes músiques diferents fàcilment s'etiqueten d'*infantils*, *pobres*, *monòtones*, *imperfectes*, *sorolloses*, *cridaneres*, *desagradables*, *caòtiques*, etc., senzillament perquè no s'adeqüen a les nostres idees de metre, melodia, contrapunt o harmonia[15].

4. *Encapsulament de l'immigrant*. Un altre dels perills que van associats al fet d'incloure a les classes de música continguts temàtics amb referència directa a la cultura d'origen dels immigrants o dels fills d'immigrants és el de l'encapsulament cultural d'aquestes persones, amb les conseqüències negatives que això pot representar per a llur integració. A través d'aquests continguts es pot transmetre una visió estàtica i reificada de la cultura d'aquells a qui mitjançant la música pretenem conèixer millor. Costa de vegades entendre que les competències culturals (i per tant també musicals) dels immigrants no s'han de limitar a aquelles que la societat d'acollida considera característiques per a ells.

L'immigrant, i especialment els seus fills ja nascuts al país, haurà adquirit noves competències culturals que li resultaran imprescindibles per moure's lliurement en el nou context sociocultural. Existeix però la tendència a voler veure un immigrant (i els seus fills!) sempre com a un immigrant. Un immigrant o un descendent d'immigrants del qual esperem que sàpiga -per exemple- tocar el *darbuka* si és de procedència nord-africana però del qual no esperem que pugui acabar essent un bon intèrpret de Bach o de música catalana. Susan Miyo Asai parlava en un article del refús que un *nisei* (fill d'immigrants japonesos) dels Estats Units d'Amèrica va haver d'experimentar com a cantant d'òpera després d'haver realitzat tots els estudis de rigor al conservatori de música de Chicago. Se'l rebutjava simplement pel fet d'identificar-lo amb la cultura japonesa, malgrat haver nascut i haver estat educat als Estats Units d'Amèrica[16]. Problemes similars han tingut cantants d'òpera a causa de la seva pell negra. A Catalunya mateix, davant d'intèrprets japonesos de música clàssica d'origen

---

[15] Força simptomàtic és, per exemple, el següent passatge extret de l'obra de F. B. Solvyns, *Les Hindôus* (Paris, 1808-1810):

"El *soorna* és el nostre oboè. Però els hindús el toquen tan malament que només poden produir amb aquest instrument un so cridaner i desagradable. L'europeu més acostumat al so de la música hindú no pot aguantar un concert amb diversos *soorna* acompanyats amb alguns dels seus altres sorollosos instruments. Cada *soorna* va como ell vol, sense prestar atenció a la mesura o a l'harmonia. Des d'una certa distància, es podria pensar que es tracta dels xiscles d'una munió de bèsties salvatges." Citat per Mantle Hood, "Music, the Unknown", en: F. Ll. Harrison, M. Hood i C.V. Palisca (eds.), *Musicology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, pp. 220-221.

Vegeu també altres exemples a Curt Sachs, *The Wellsprings of music*, New York: Da Capo Press, 1962, pp. 7-8.

[16] Cfr. Susan Miyo Asai, *Transformations of Tradition: Three Generations of Japanese American Music Making*, «The Musical Quarterly» 79/3, 1995, p. 434

occidental, molt sovint sentim apreciacions basades exclusivament en prejudicis a l'estil de "té molt bona tècnica, però li falta l'esperit...". Part de l'expectació que desperten les actuacions d'una formació musical tan prestigiosa com el *Bach Collegium Japan* es deu precisament a aquesta raó: "I poden interpretar Bach realment com cal donada la seva condició d'asiàtics?" És la pregunta que m'ha fet més d'una persona.

Està bé que a les nostres classes posem audicions de Ravi Shankar, Cheikha Remitti o de Nusrat Fateh Ali Khan, tot pensant que amb això donem un cert protagonisme al nostre alumne de pares indis, magribins o pakistanesos respectivament. Però allò que cal evitar és l'encasellament d'aquestes persones en aquests contextos culturals que els atribuïm. És possible que aquests contextos siguin importants per a ells, però també és possible que ho siguin menys del que ens imaginem i que els seus interessos reals estiguin força allunyats d'ells.

Talment com afirma Miquel Rodrigo, "mitjançant l'interaccionisme simbòlic, mitjançant la interacció permanent, anem construint el sentit de les situacions socials de la vida quotidiana, que estableixen allò que els altres esperen de nosaltres i allò que esperem d'ells"[17]. I dins d'aquesta dinàmica interaccionista, en identificar els immigrants amb la cultura dels seus orígens tot encapsulant-los en aquell context cultural que els atribuïm, ens costarà veure'ls com a vertaders participants i competidors de la nostra pròpia arena social.

Bourdieu i Passeron han denunciat el fet que l'escola reprodueixi en la pràctica l'estratificació social i la discriminació sexual i ètnica que en teoria havia de compensar[18]. I l'encasellament cultural de l'immigrant és precisament un dels factors que contribueix al manteniment d'estratificacions socials en base cultural.

Aquest és un dels perills que duu implícita la idea de multiculturalisme. Aquesta idea, de manera conscient o inconscient, serveix per legitimitzar constructes socials que, de fet, tendeixen a reforçar aquelles diferències que són debilitades progressivament pels actuals processos de globalització. Identificant la població immigrant amb determinades tradicions podem contribuir a reforçar una estructura jeràrquica basada en els llocs de procedència de la població de la nostra societat. Talment com afirmava Lila Abu-Lughod, nord-americana que s'identifica ella mateixa com una *halfie* (meitat americana, meitat àrab), "l'asserció de la diferència comporta una asserció de la jerarquia que sempre enclou la violència de la repressió o de la ignorància d'altres formes de diferència". Conclou la seva idea tot dient que "potser els antropòlegs haurien de prendre en consideració possibles estratègies per escriure contra la cultura", i els urgeix a realçar a posar de manifest "les similituds de totes les

[17] Miquel Rodrigo Alsina, *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, 1999, p. 199

[18] Cfr. D. Juliano, Op. Cit., pp 19-20

nostres vides"[19]. Respecte a aquesta problemàtica, cal tenir també ben present allò que escrigué Adam Kuper:

"Els immigrants instal·lats a Occident també es poden sentir torbats per l'exhortació a mimar les seves diferències respecte a la societat amfitriona i a construir a partir d'elles, quan, potser, els agradaria gaudir de l'oportunitat de convertir-se en ciutadans sense adjectius ni designacions compostes que hagin d'aclarir constantment la seva posició a la comunitat"[20].

Entendre uns productes culturals -i per tant les persones que les suposem portadores d'aquest llegat- mitjançant una òptica deformada per l'exotisme, la infravaloració, el malentès o l'encapsulament significa en definitiva definir aquestes persones en benefici de les pretensions de discursos socials caracteritzats per la seva noció d'una societat jerarquitzada en base a pressupostos ètnics. I talment com ens digué Foucault, aquestes definicions interessades són també una forma d'exercir el poder. El poder és sempre un efecte del discurs.[21]

A més a més de tots aquests problemes suara descrits, resulta obvi que seria materialment impossible que l'educació musical dels nostres centres docents pogués oferir un tractament adequat i sistemàtic de totes i cadascuna de les cultures musicals d'origen relatives a una població immigrada de procedència cada cop més diversa. Com poder ser conseqüent amb un conjunt d'escolars procedents de famílies del Magrib, de diversos països de l'Àfrica negra o asiàtics, de l'àmbit sud-americà o de l'Europa oriental?

Aquesta dificultat, nogensmenys, no ens allibera pas de la necessitat de desenvolupar una adequada sensibilitat pluricultural en els nostres sistemes educatius. Els mecanismes que ens permetran assolir aquesta sensibilitat es basaran, en part i com és evident, en el coneixement d'altres cultures, però el seu principal mitjà estratègic s'haurà de fonamentar en una labor d'introspecció crítica vers la nostra pròpia cultura.

Aquesta sensibilitat pluricultural implica abans que res l'assumpció de no considerar la nostra cultura tancada, sinó susceptible de què ella -i per tant el nostre univers musical- es vagi enriquint progressivament mitjançant l'aportació d'altres cultures. Però a més d'aquest aspecte, resulta totalment imprescindible adoptar una visió relativista de les cultures.

La clàssica visió relativista del fenomen cultural pròpia de l'antropologia -i que òbviament també ha adoptat l'etnomusicologia- ens duu a la conclusió de què parlar de músiques més o menys evolucionades no té sentit. La música es troba en relació directa amb el context sòcio-cultural en el qual es desenvolupa, i s'haurà d'entendre, per tant, segons les necessitats i possibilitats d'aquesta darrera. Aplicar la perspectiva relativista a altres

---

[19] Citada a A. Kuper, Op. Cit., p. 258

[20] A. Kuper, Op. Cit., p. 258

[21] Citat a V. Burr, Op. Cit., p. 69

músiques vol dir no veure-les com a quelcom endarrerit o com a un potencial perill per al nostre propi sistema, sinó com a exponents de *worldsviews* diferents al nostre que mereixen tant respecte com el nostre propi sistema cultural.

Aquesta perspectiva implica així mateix -i talment com criticava en línies anteriors- no identificar la història musical de la humanitat amb la història musical d'occident. Encara avui s'entén la *música actual* com el resultat d'una evolució unilinial, que començà a prendre forma amb el cant gregorià i acaba amb les músiques contemporànies que sorgeixen dels nostres conservatoris. No som sempre plenament conscients que aquesta *música actual* no constitueix sinó un dels diferents i variats idiomes que constitueixen, de fet, la història musical de la humanitat.

Una clau fonamental per bastir una sensibilitat pluricultural en el camp de la pedagogia musical rau precisament en entendre el mateix concepte de música no des de la visió particular de determinats estrats hegemònics occidentals sinó des d'una perspectiva transcultural. Amb això veuríem que determinades visions que tenim del fet musical són extremadament reduccionistes i limiten, per tant, la mateixa idea de música com a mitjà d'expressió de la persona. Així, per exemple, el fet d'entendre la música com un conjunt d'obres tancades, això que anomenem *opus*, o bé de considerar la música com a quelcom bell per ell mateix -*l'art per l'art*-, són perspectives molt limitades i fortament condicionades tan històricament com culturalment. El fet de què la música i les pràctiques que implica va molt més enllà de les idees d'*opus* o de l'*art per l'art* no és només cert per a la gran majoria de cristal·litzacions culturals del planeta sinó també per a la nostra mateixa societat; només que sovint no som capaços de veure-ho. Precisament, la principal aportació que l'etnomusicologia pot fer a l'ensenyament musical és la de fer-nos reflexionar sobre el mateix concepte de música[22]. Això ens donarà la clau no només per poder entendre altres músiques, sinó que anant així més enllà de l'interès per l'*exòtic*, ens ajudarà també a comprendre molt millor la nostra mateixa realitat musical.

Una educació musical a l'escola ha de pretendre evidentment que els alumnes tinguin coneixements de cultures musicals diferents a les seves, però allò que és realment decisiu per desenvolupar aquesta sensibilitat pluricultural no són els aspectes quantitatius d'aquest coneixement, sinó sobretot que els alumnes hagin interioritzat actituds positives vers la diversitat de la cultura. Això els permetrà, un cop deixada l'escola, mostrar una sensibilitat pluricultural i explorar per ells mateixos les immenses possibilitats que dona el diàleg intercultural. I quan parlo d'*actituds* ho faig en el sentit sociològic del terme; tinc, per tant, ben presents les tres diferents dimensions que les caracteritzen: la cognitiva, l'afectiva i les

[22] Vegeu, per exemple, el capítol *¿Qué música es necesario enseñar en las escuelas?*, dins J. Martí, op. cit. (2000), pp. 259-284

tendències a l'acció[23]. I d'això és precisament el que una educació intercultural -a través de la música o de qualsevol altra manifestació cultural- ha de tenir cura: La inculcació d'uns coneixements, una predisposició afectivament positiva davant les cultures dels altres i un desig d'orientar el propi comportament en les diverses situacions de la vida quotidiana segons el quadre de valors que defensa la interculturalitat. No oblidem que una educació intercultural no implica només la component racional o intel·lectual, sinó també l'afectiva o emocional. I que tot això serviria de ben poc si no es reflectís també en la pràctica de la sociabilitat de cada individu en particular en el seu viure de cada dia. La sociabilitat implica intersubjectivitat, allò que s'ha definit com una innata propensió humana vers el compromís i la comprensió recíproca, una propensió que és ensems cognitiva o intel·lectual i emocional[24].

Allò que realment vol dir la idea d'interculturalitat, més que un mer transvasament de continguts culturals entre diferents àmbits socials, és compartir un mateix element cultural, en el nostre cas musical. Poc servei faríem a la societat si aquesta interculturalitat es limités a la recepció per part de la societat autòctona d'uns continguts musicals entesos bàsicament com a espècimens exòtics o a la recepció per part dels immigrats d'una cultura musical presentada en termes de superioritat estètica i intel·lectual. Allò que realment compta és la possibilitat de compartir uns mateixos productes i pràctiques musicals pel valor funcional primari que els podem atorgar. És a dir, el fet de què autòctons i immigrats puguin compartir, per exemple, una audició de rai pel mer plaer de ballar al compàs d'aquest tipus de música, sense que sigui tan important el fet de considerar el rai característic de l'àrea magribina; de la mateixa manera que autòctons i immigrats puguin arribar a compartir el plaer derivat de l'escolta d'una simfonia de Mahler, no entesa primàriament com a mostra de la culminació estètica d'un àmbit de civilització en particular, sinó com un fet cultural concret capaç de fer vibrar l'auditori per les seves pròpies qualitats sonores. I no cal dir que el paper de l'educació musical és bàsic perquè el rai o les simfonies Mahler es vegin d'una o altra manera.

Segons Wolfgang Nieke, podem entendre dos vessants diferenciats de la pedagogia de la interculturalitat: Els que ell denomina la *pedagogia de l'encontre* i la *pedagogia del conflicte*. El primer vessant implica el reconeixement de l'existència de cultures diferenciades dins la nostra societat, l'intercanvi d'informació entre aquestes cultures, la representació de cadascuna d'aquestes cultures davant la societat i l'enriquiment cultural mutu. El segon vessant focalitza la seva atenció en la lluita contra el xovinisme, la discriminació i el racisme, l'eliminació de prejudicis i comportaments etnocèntrics, i l'establiment d'igualtat

---

[23] Cfr. D. Krech; R.S. Crutchfield; E.L. Ballachey, *Individual in Society*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1962, pp. 140 i ss.

[24] Cfr. Michael Carrithers, *¿Por qué los humanos tenemos cultura?*, Madrid: Alianza, 1995, p. 85

d'oportunitats per a tots els membres de la societat[25]. No hi ha cap dubte de què tots aquests aspectes han de ser també presos molt seriosament en consideració per part de l'educació musical. I, sobretot, no basta amb què aquesta pedagogia es preocupi per conèixer millor les cultures musicals de les quals provenen els immigrants. S'ha de preocupar també per canviar les nostres pròpies percepcions etnocèntriques sobre la realitat musical.

Bibliografia citada:

Asai, Susan Miyo, *Transformations of Tradition: Three Generations of Japanese American Music Making*, «The Musical Quarterly» 79/3, 1995, pp. 429-453

Burr, Vivien, *Introducció al construccionisme social*, Barcelona: Edicions de la UOC/Proa, 1996

Carrithers, Michael, *¿Por qué los humanos tenemos cultura?*, Madrid: Alianza, 1995

Eagleton, Terry, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona: Paidós, 2001

Hood, Mantle, "Music, the Unknown", en: F. Ll. Harrison, M.

Hood i C.V. Palisca (eds.), *Musicology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, pp. 215-326

Juliano, Dolores, *Educación intercultural. Escuela y minorías culturales*, Madrid: Eudema, 1993

Krech, D.; R.S. Crutchfield; E.L. Ballachey, *Individual in Society*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1962

Kuper, Adam, *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós, 2001

Huntington, Samuel P., *The clash of civilizations and the remaking of world order*, London: Simon & Schuster, 1998 (Traducció en espanyol: *El choque de civilizaciones*, Barcelona: Paidós, 1997)

Martí, Josep, *Catalunya al tombant de mil·leni: multiculturalisme i identitats ètniques*, «Revista d'Etnologia de Catalunya» 15, 1999, pp. 92-103

Id., *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Sant Cugat del Vallès: Deriva, 2000

Mulvaney, Becky Michele, *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience*, http://cpsr.org/cpsr /gender/ mulvaney.txt [consultat: 2000]

[25] Cfr. Wolfgang Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske+Budrich, 1995, p. 31

Nieke, Wolfgang, *Interkulturelle Erziehung und Bildung.Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske+Budrich, 1995

Rodrigo Alsina, Miquel, *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, 1999

Rodríguez, M., *Entrevista a Mory Kanté*, «La Vanguardia», 15.2.1997, p. 45

Swanwick, Keith, *Music, Mind, and Education*, London/New York: Routledge, 1988

Watzlawick, Paul, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder, 1989

Bibliografia i recursos

Enllaços d'interès

A.A.V.V. (2003): *Estudi. Identificació de les competències bàsiques en educació artística.* Consell Superior d'Avaluació. Departament d'Educació i Universitats. Generalitat de Catalunya. Barcelona [en línia]
< http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/docs/artistic.pdf > [Consulta, 5 d'octubre del 2006]

A.A.V.V (2003): *Relació de competències bàsiques.* Consell Superior d'Avaluació. Departament d'Educació i Universitats. Generalitat de Catalunya. Barcelona [en línia]

< http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/docs/relacio_cb.pdf > [Consulta, 5 d'octubre del 2006]

D'altres estudis es poden consultar a la web de Publicacions del Consell Superior d'Avaluació. Departament d'Educació i Universtiats. Generalitat de Catalunya. Barcelona [en línia]

< http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pubs.htm > [Consulta, 5 d'octubre del 2006]

Materials de tutoria

ALVAREZ, M. y otros (1991): *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años.* Graó-ICE-Materiales para la innovación educativa. Barcelona.

ARNÁIZ, P. (1998): *Qui és qui. Les relacions humanes al grup-classe.* . Graó. El Llapis. Barcelona.

BRUNET, J.J. (1993): *Tutoría con adolescentes.* Ediciones San Pío X. Madrid

PASTOR MALLOL, E.(1995): *La tutoría en secundaria*. Ceac. Aula Práctica. Secundaria. Barcelona.

Avaluació interna de centres

COLL, C. (Coord.) (1995*): Métodos de observación y análisis de procesos educativos*. ICE-UB. Barcelona. CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1999): Avaluació i educació. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata. Madrid.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos,*

cambian los profesores. Morata. Madrid.

HARGREAVES, A. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro, Barcelona.

LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Muralla. Madrid.

MARCHESI, À. (2000): *Controversias en la educación española*. Alianza Editorial, Madrid.

MARCHESI, À., MARTÍN, E. (1998): *Calidad en la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.

MARRERO, A. (1995): "*La cultura de colaboración y el desarrollo profesional del profesorado*", pp. 296-312 en AAVV (1995), *Volver a pensar la educación*. Prácticas y discursos educativos. Vol. II. Morata. Fundación Paideia. Madrid.

MATEO, J. (1992): "L'avaluació com a feed-back de l'aprendre i l'ensenyar", pp. 140-160. *Educar és un procés*. Cruïlla. Barcelona.

NORUEGA, J. I MUÑOZ, A. (1996): *Los indicadores de evaluación del centro docente*. Escuela Española. Madrid.

PEDRÓ, F. (2000): "*Tendències polítiques de futur en educació*", Escola catalana, núm. 366, gener, Barcelona.

PÉREZ, A. (1995): "*Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*", pp. 339-354 en AAVV, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol. II. Morata. Fundación Paideia. Madrid.

RODRÍGUEZ, B. (1992): *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros: guía práctica*. Júcar. Madrid.

Consideracions generals

ESCAÑO, José - GIL DE LA SERNA, María (1994): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. ICE-Orsori. Cuadernos de educación. Barcelona.

NOGUEROL, Artur (1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Graó. El Llapis. Barcelona.

RUÉ, J (1994): *Assessorament i suport als equips docents*. ICE. UAB. Barcelona.

RUÉ, J (1995): "*Algunos problemas del enfoque crítico de la Investigación en la Acción organitzativa i curricular*". Cuadernos de Pedagogia, núm. 236, mayo 1995, pp. 68-70. Barcelona.". Perspectiva Escolar, núm. 183, pàg. 23. Barcelona.

RUÉ, J(1992): *Investigar para innovar en educació*. ICE. UAB. Barcelona.

RUL, J. (1995): *La memòria avaluativa del centre educatiu*. Eines de gestió. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

SANTOS, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Madrid.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.

SIMONS, H. (1995): "*La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo de las escuelas democráticas*", pp. 220-243, en AAVV: *Volver a pensar en la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol. II. Morata. Fundación Paideia. Madrid.

STOLL, L., FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro, Barcelona.

Didàctica de la música

Cançoners

A.A.V.V. (1983): *Tocatimbal. Cançons populars dels països catalans.* 5 vol. Recull per a la campanya "*EL PAÍS A L'ESCOLA*". Barcelona. Eufònic

(Es poden comprar també els cassettes o CD-audios)

ALSINA, P (1990): *Cançons i danses per celebrar les festes. 5vol. El Carnaval. Sant Jordi i festes de primavera. Sant Joan i festes majors. La Castanyada. Nadal i reis*.Col.lecció olla de grills.Barcelona . Graó Editorial.

(Aquesta col.lecció té orientacions pedagògiques i va acompanyada de cassettes).

AMADES, J. (1982): *Folklore de Catalunya . Cançoner*. Barcelona. Editorial Selecta

HIDALGO,J. (1976): *Cancionero Popular Infantil Español. Cancionero de Andalucia, Cancionero de Asturias, Cancionero de las dos Castillas, Cancionero de la Montaña, Cancionero de Navidad*. Madrid. Antonio Carmona.

JUAN DE AGUILA, J. (1982): *Las canciones del pueblo español*. Madrid. Unión Musical Española.

JUAN DE AGUILA, J. (1983): *Lo que canta el pueblo español*. Madrid. Unión Musical Española.

MAIDEU, J. (1988): *Assaig. Cançons i exercicis*. Vic. Eumo Editorial.

MAIDEU, J. (1992): *Libre de cançons.Crestomatia de cançons tradicionals catalanes*. Vic. Eumo Editorial.

(En el CD-ROM Sinera 95 es troba el llibre sencer en transcripció informàtica on es poden consultar les cançons en una base de dades en la que es poden escoltar totes les cançons)

MARTORELL, O. (1979): *Cànons d'ahir i d'avui*. Vol 1 i 2 . Editorial mf

OLTRA,M (1979): *Cançons per al poble* 4 vol. : 1 *De nadal*. 2 *d'Infants*. 3 *Pregàries*. 4 *D'excurxió*. 5 *Camins de la cançó*. Barcelona. Ed Claret.

PEDRELL, F. (1958): *Cancionero musical popular español*. 4vol. Barcelona. Ed Boileau.

A:A:V:V. (1969): *L'esquitx 1, 2, 3 i 4*. Barcelona. Editorial mf

Tècnica vocal i cant

ALIÓ, M. (1983): *Reflexiones sobre la voz* . Barcelona. Editorial Climent.

CORNUT, G. (1985): *La voz*. México. Editorial Breviarios. Fondo de Cultura Económica.

DE TORRES, M. (1972): *Aprenda a cantar. Como educar su voz.*Barcelona. Editorial Alas.

LIPS, H.(1979): *Iniciación a la técnica vocal*. Lleida. Edita : Orfeó Lleidatà.

MIRÓ, M.A.(1989): *Mètode pràctic de cant*. Barcelona. Editorial mf.

WAGNER, Ch. (1970): *Cómo enseñar a cantar.* Barcelona.Editorial Sucesores de Juan Gili.

Pedagogia i educació musical

AGUIRRE- DE MENA.(1992): *Educación musical. Manual para el profesorado.* Granada. Ed. Aljibe.

AZNÁREZ, J.J. (1992): *Didáctica del lenguaje musical*. Pamplona . "Serie Música para todos"

BARCONS, J.(1992): *Andante con alegria : Ejercicios de expresión dinámica y musical.* Madrid .

BENENZON, R.D. (1981): *Manual de musicoterapia*. Barcelona. Paidós.

CURRICULUM. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. ÀREA DE MÚSICA (1993): Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

CURRICULUM. ENSENYAMENTS MUSICALS ELEMENTALS. (1994): Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona

ESCUDERO, P. (1984): *Metodología musical.* 2 vol. Madrid. Ed Anaya.

FREGA, A.L. (1975): *Audioperceptiva.* Buenos Aires. Ed. Ricordi.

FUENTES-CERVERA. (1989): *Pedagogía y Didáctica para músicos.* Valencia. Ed. Piles.

GAGNAR, M. (1973): *Iniciación musical en la enseñanza primaria y secundaria.* Buenos Aires. Ed. Paidos.

GARCIA-ACEVEDO. (1964): *Didáctica Musical.* Buenos Aires. Ed. Ricordi.

GIRBAU, R.M.-VILAR, J.Mª (1995): *A punt de solfa*. Educació Secundària Obligatòria. Projecte Curricular de l'Àrea de Música. Primer cicle.

GIRBAU, R.Mª (1992): *El llenguatge de la Música* . Departament d'Ensenyament. Barcelona.

MURRAY SCHAFER, R. (1967): *Limpieza de oídos.* Buenos Aires. Ed. Ricordi.

MURRAY SCHAFER, R. (1969): *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

MURRAY SCHAFER, R. (1970): *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

MURRAY SCHAFER, R. (1975): *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires. Ed. Ricordi

PALMER, K. (1986): *El maravilloso mundo de la música*. Madrid. Alianza

PROPUESTAS DE SECUENCIA. MÚSICA.(1993): Música. Secundaria Obligatoria. M.E.C. Editorial Escuela española.

PUJOL, Mª A. (1995): *L'avaluació de l'àrea de música*. Vic. Eumo Editorial.

READ, H. (1985): *Educación por el arte*. Barcelona. Editorial Paidós.

SÁNDOR, F. (1981): *Educación musical en Hungria*. Madrid. Real Musical.

SHANET,H. (1988): *Método de lectura musical*.Madrid. Edaf.

SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación.* Madrid. Ediciones Morata.

SZONYI, E. (1976): *La educación musical en Hungria a través del método Kodály*. Editorial Corvina.

VIEJO, F.M. (1994): *Lenguaje musical*. Etapa de secundaria. Navarra. Ediciones Jucar.

WILLEMS, E. (1961): *Las bases psicológicas de la educación musical*.Buenos Aires. Editorial Eudeba.

WILLEMS, E. (1979): *El ritmo musical*. Buenos Aires .Editorial Eudeba. La escuela en el tiempo.

WILLEMS, E.(1994): *El valor humano de la educación musical.* Barcelona. Editorial Paidós.

Llibres de caràcter general i divulgatiu

A.A.V.V. (1980): *El libro de la música.* Barcelona. Instituto Parramon Ediciones.

A.A.V.V. (1982): *Grandes orquestas*. Barcelona. Editorial Prensa Española.

A.A.V.V. (1989): *La música*. Madrid. Biblioteca Visual Altea. Taurus. Alfaguara.

ALSINA, P. SESÉ, F. (1994): *Euterpe, musa de la música. Evolució de la música*. Barcelona. Graó. Biblioteca de la Classe,72

ALSINA, P.-SESÉ, F. (1994): *La música i la seva evolució*. Barcelona Graó Editorial. (Acompanyat de 2 CD).

BOYDEN,D. (1982): *Introducción a la música*. 2 vol. Madrid. La Fontana Mayor.

CABALLERO, Ch. (1984): *Introducción a la música.* México. Edamex.

CANDÉ, R. de (1981): *Historia universal de la música.* Madrid. De. Aguilar

CANDE, R. de (1988): *Invitación a la música.* México. F.C.E.

LLINÁS, J. (1982): *La música a través de la historia.* Barcelona. Salvat Temas Clave.

MARTORELL, O.-VALLS, M. (1985): *Síntesi històrica de la Música Catalana.* Barcelona. La Llar del Llibre.

MARTORELL, O.-VALLS, M.(1978): *El fet musical. Conèixer Catalunya.* Barcelona. Dopesa.

PALMER, K. (1987): *Música.* Madrid. Ed. Pirámide

TELLEZ, J.L. (1985): *Para acercarse a la música.* Barcelona. Temas Clave.

VALLS, M. (1963): *Música i societat.* Barcelona. Ed Rafael Dalmau.

VALLS, M. (1970): *Música indiscreta. La música, els músics i l'anècdota.* Barcelona Ed. Pòrtic.

VALLS, M. (1978): *Para entender la música.* Madrid. Ed. Alianza

VALLS, M. (1979): *Aproximación a la música.* Barcelona. Ed. Biblioteca Básica Salvat.

Organologia i instruments

A..A .V.V.(1990): *El saxofón.* Barcelona. Labor.

A.A.V.V. (1994): *Atlas de los instrumentos musicales.* Madrid. Alianza.

ARTAUD,P.I.(1991): *La flauta.* Barcelona. Labor

BAINES,A. (1988): *Historia de los instrumentos musicales.* Madrid. Taurus.

BENNET, R. (1999): *Los instrumentos de la orquesta.* Madrid. Ed. Akal

DONINGTON, R. (1986) : *La música y sus instrumentos.* Madrid. Alianza

FLAMMER-TORRSMAN (1991): *El violín.* Barcelona. Labor

GROUP,D. (1986): *Como conocer los instrumentos de orquesta.* Madrid. Edaf

JACOBS, A. (1990): *La música de orquesta.* Madrid Rialp.

LEVAILLANT (1990): *El piano.* Barcelona. Labor.

MAIDEU, J. (1995): *Instruments musicals.* Vic Ed Eumo

OLAZABAL,T. (1954): *Acústica musical y organologia.* Buenos Aires. Ricordi

TRANCHEFORT, F.R.(1985): *Los instrumentos musicales en el mundo*. Madrid. Alianza Música

Història de la música

A.A.V.V. (1985): *Historia de la música*. (12 vol.) Madrid. Editorial Turner

A.A.V.V.(1989): *Historia de la música española*. (7 vol.) Madrid. Alianza Música.

ABRAHM, G. (1987): *Historia Universal de la música*. Madrid. Editorial Taurus.

BESSELER,H. (1986): *Dos épocas de la historia de la música : Ars antiqua. Ars Nova. Barcelona. Los libros de la frontera.*

DUFOURCQ, (1981): *Breve historía de la música*. Ed. F.C.E.

GÓMEZ, M.C. (1983): La música medieval. Barcelona . La llar del llibre

GÓMEZ, Mª.C. (1983): *La música medieval.* Barcelona. els llibres de la forntera.

GÓMEZ, Mªc. (1990) : *El llibre vermell de Montserrat.* Barcelona. Los libros de la frontera.

GROUT, D.J. (1984): *Historia de la música occidental.* Madrid. Alianza Música

MANN, W. (1983): *Música en el tiempo. Barcelona*. Ed. Folio.

MICHELS, U. (1982, 1992) : *Atlas de la música. I i II.* Madrid. Alianza Editorial.

MILA, M. (1980): *Historia de la música*. Barcelona . Editorial Bruguera.

RAYNOR, H. (1986): *Historia social de la música*. Mejico. Editorial s. XXI.

ROBERTSON, A. STEVENS, D. (1989): *Historia General de la música*. Madrid. Istmo, 1989 (4vol.) *De las formas antiguas a la polifonia. Desde el Renacimiento al Barroco. Del Clasicismo al s. XX. El siglo XX.*

ROLAND LE CANDE. (1978): *Historía Universal de la Música*. 2 vol. Ed Gredos.

SALAZAR, A. (1985): *La música en la sociedad europea*. Madrid Alianza Editorial. (3vol).

SALAZAR,A. (1988):*Conceptos fundamentales en la Historia de la Música*. Madrid Alianza Música

VALOIS,J.de. (1965): *El canto gregoriano*. Buenos aires. Eudeba.

ZAMACOIS , J. (1975): *Guión de historía de la música*. Barcelona.Ed. Quiroga.

ZAMACOIS , J. (1985): *Temas de estética y de historía de la música*. Ed. Labor

Estètica, filosofia, assaig i sociologia

ADORNO, T.W. (1966): *Disonancias* . Madrid. Rialp.

ADORNO, T.W. (1981): *El cine y la música*. Madrid. Fundamentos.

ADORNO, Th. (1966): *Disonancias. Música en el mundo dirigido*. Madrid. Ed Rialp

BARCE,R. (1985): Fronteras de la música. Madrid. Real Musical.

BARTÓK, B. (1977): *Escritos sobre música popular.* Mejico. Siglo XXI Editores.

BLACKING,J. (1994) : *Fins a quin punt l'home és músic.* Vic. Eumo Editorial

BLAUKOPF, K. (1988): *Sociología de la música*. Madrid. Real Musical.

CARPENTIER, A. (1980): *Ese músico que llevo dentro* (3vol.). Ciudad de la Habana. Editorial Letras Cubanas.

DART, TH. (1978): *Interpretación de la música.* Buenos Aires. Ed. Victor Lerú

DEBUSSY,C. (1987): *El señor corchea y otros escritos.* Madrid. Alianza música.

GÓMEZ, C. (1987): *Notas para conciertos imaginarios.* Madrid. Ed. Espasa Calpe.

HANSLICK, E. (1947): *De lo bello en la música*. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

HONEGGER, A. (1952): *Yo soy compositor*. Buenos Aires. Ed Ricordi

HURTADO, L. (1971): *Introducción a la estética de la música*. Buenos Aires. Ed. Paidos

JORDA, E. (1969): *El director de orquesta ante la partitura*. Madrid. Espasa Calpe

KAISER, R-V. (1974): *El mundo de la música pop.* Barcelona. Barral Editores.

LAMBERT, C. (1966): *Música a la vista*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.

MANEN, J. (1955): *Variaciones sin tema*. Barcelona. Vergara.

MANN, W. (1982): *Música en el tiempo*. Barcelona. Folio.

PAHISSA, J. (1954): *Los grandes problemas de la música*. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

PAHISSA, J. (1980): *La música y el hombre*. Barcelona. Ed Edebé.

POUSSEUR, H. (1984): *Música, semántica y sociedad*. Madrid. Alianza Música.

RETI, R. (1965): *Tonalidad, atonalidad, pantonalidad*. Madrid. Ediciones Rialp.

RIEMANN, H. (1914): *Elementos de estética musical*. Madrid

ROLDÁN, A. (1980): *Algo sobre apreciación musical*. Ciudad de la Habana. Editorial Letras

Cubanas.

ROWELL, L. (1985): *Introducción a la Filosofía de la Música*. Barcelona. Ed. Gedisa.

SALAS, V. (1966): *Música y creación musical*. Madrid. Ed. Taurus.

SCHNEIDER, M. (1983): *La sinfonía imaginaria*. Barcelona. Ediciones Juan Granica.

SCHOENBERG, A. (1963): *El estilo y la idea*. Madrid. Ed. Taurus.

SILBERMANN, A. (1961): *Estructura social de la música*. Madrid. Ed. Taurus.

SMALL,C. (1989): *Música, semántica y sociedad*. Madrid. Alianza Música

SOLER, J. (1982): *La música*. Barcelona. Editorial Montesinos.

STEFANI, G. (1987): *Comprender la Música*. Barcelona. Paidós.

STRAVINSKY, I. (1989): *Poética musical*. Madrid Taurus. Humanidades.

STRAVISNKY, I. (1985): *Crónicas de mi vida*. Barcelona. Ediciones de Nuevo Arte Thor

VALLS, M. (1982): *La música en el abrazo de Eros*. Barcelona. Ed Tusquets.

WAGNER, R. (1975): Escritos y confesiones. Barcelona. Ed. Labor.

XENAQUIS, i. (1982): *Música. Arquitectura*. Barcelona. Antoni Bosch Editors.

ZAMACOIS, J. (1990): *Temas de estética y de historia de la música*. Barcelona. Labor.

Òpera

ALIER, R. (1986): *Gran teatro del Liceo*. Barcelona. Ed. Daimon

DIGAETANI, J.L. (1989): *Invitación a la ópera*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor

MORDDEN, E. (1985): *El esplendido mundo de la ópera*. Buenos aires. Javier Vergara.

Música del segle XX: contemporània, pop, rock, d'altres

A.A.V.V. (1973): Música pop. Madrid. Cuadernos Anagrama.

A.A.V.V. (1985): *Be bop a lula*. Biografia del rock. Barcelona. De Kairos.

A.A.V.V. (1987): *Historia del rock*. El País. Barcelona. Promotores de Informaciones.

A.A.V.V. (1990): *Gospel, Blues & Jazz*. Barcelona. Muchnick.

ALBET, M. (1973): *La música contemporánea*. Colección Grandes Temas. Barcelona Salvat.

AMADES. J. (1982): *Costumari Català. El curs de l'any*. Barcelona Salvat i Edicions 62.

BRINDLER, R.S. (1979): *La nova música*. Barcelona. Antoni Bosch.

CRIPPS, C. (1999): *La música popular del siglo XX.* Madrid. Ed. Akal

EIMER, H. (1973): *¿Qué es la música electrónica ?*. Buenos Aires Nueva Visión.

GILI, R. (1984): *El Jazz*. Barcelona. Hogar del llibro.

GOROSTIAGA (1982): *El Jazz*. Barcelona. Editorial Prensa Española.

KAISER, R. (1974) : *El mundo de la música pop.* Barcelona. Barral

LETRAUBLON, G. (1982): *Música electrónica*. Madrid. Ed Paraninfo.

MALM, W.P. (1985): *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano Oriente y Asia*. Madrid. Alianza Música.

MITCHELL, D.(1972) : *El lenguaje de la música moderna*. Barcelona. Ed. Lumen.

NETTL, B. (1985): *Música folklórica y tradicional en los continentes occidentales*. Madrid. Alianza Música.

PARDO, J.R. (1981): *El canto popular. Folk y nueva canción*. Barcelona Temas Clave.

PARDO, J.R.(1985): *La música pop. Grandes corrientes. 1955-1989.* Barcelona. Temas Clave. Salvat.

SKOFF,H. (1977): Introducción a la música pop. Col ¿Qué sé ? Barcelona. Oikos-Tau

STUCKENSCHMIDT, H.H. (1969): *La música del siglo XX.* Madrid. Guadarrama.

TORRENT, V. (1990): *La música popular*. Valencia. Edicions alfons el Magnànim

TREPAT,C.A. (1994): *Una música clàssica del segle XX.* Barcelona. Editorial Laertes

VALDÉS, C.(1984): *La música que nos rodea*. Ciudad de la Habana. Editorial Arte y Literatura.

VALLS - PADROL (1986): *Música y cine*. Barcelona. Salvat Editores.

Materials per preparar audicions

A.A.V.V (1989): *Las formas musicales*. Vol 1.2. Guia didáctica. Cuaderno de ejercicios. Cassettes o CD. Colección la Música en Práctica.Francia. Ediciones. J.M. Fuzeau.

A.A.V.V (1993): *Audició 1. Forma i color a la música*. Barcelona. Editorials Dinsic. mf. Boileau

A.A.V.V. (2003): *La música en la escuela: la audición*. Barcelona. Ed.GRAÓ

A.A.V.V. (1991): *Audición y descubrimiento de la voz*. Guia didáctica. Libro del alumno.

Cassettes o CD. Colección la Música en Práctica. Francia. Ediciones. J.M. Fuzeau

A.A.V.V. (1991): *Audición y descubrimiento de los instrumentos.* Guia didáctica. Libro del alumno. Cassettes o CD. Colección la Música en Práctica Francia. Ediciones. J.M. Fuzeau.

A.A.V.V.(1983): *51 Audicions.* Barcelona. Editorial Teide.

A.A.V.V.(1990): *Audició musical.* Barcelona. Editorial Teide.

BENNETT, R. (1998): *Investigando los estilos musicales.* Madrid. Ed. Akal

COPLAND, A. (1976): *Como escuchar la música.* México. FCE

CORNELOUP, M. (1969) : *La orquesta y sus instrumentos.* Barcelona. Editorial Gili

GIMÉNEZ, M.T. (1981): *La música a l'escola.* Barcelona Edicions 62.

MACHLIS, J.; FORNEY, K.(2003): *The enjoyment of Music.* Nova York: W. W. Norton & Company

MOORE, D. (1962): *Guia de los estilos musicales.* Madrid. Editorial Taurus.

RIERA, C. (1992): *Sons en el temps.* 2vol. Barcelona. Fundació " La Caixa"

RODA, J. A. (1996): *Divertimento. 25 audiciones comentadas i minutadas.* Barcelona: l'autor, DL

ROSELLÓ, J.(1996): *Invitació a la música.* Barcelona: Columna

ROUAULT, J. (1976): *Commentaires d'oeuvres musicales.* Paris. Libraire Armand Colin.

VILAR, J.Mª (1995): *Recursos per aprendre a escoltar la música.* Barcelona. Edita Rosa Sensat.

WUYTACK, J. (1982): *Musicalia.* Musicogramas. Vol 1 i 2. Brugge. Edita Uitgeverij De Garve.

Danses i expressió corporal

EL SAC DE DANSES (1988): *La bolangera.* Barcelona. Alta Fulla

EL SAC DE DANSES (1994): *El Galop . Danses catalanes i jocs dansats.* Barcelona. Alta Fulla.

EL SAC DE DANSES (1988): *El Risto.* Barcelona. Barcelona. Alta Fulla.

EL SAC DE DANSES(1988): *Punta i taló.* Recull de danses catalanes senzilles. Barcelona. Alta Fulla.

PÉREZ, C. (1999): *La dansa. Ballem amb les músiques ètniques i populars.* Barcelona .Ed Viena. (inclou 2CD)

ZAMORA, A (1996): *Danzas del mundo.* Madrid. Ed. CCS

Flauta

ARNAUS, Mª. (1974): *Introducción a la flauta dulce*. Barcelona. Editorial Alas

ARNAUS, MªA.- CRIVILLÉ, J. (1974): *Apuntes para la iniciación musical*. Barcelona.

CAMPS, R. (1970): Flauta en cànon. Barcelona. Artison núm. 122

CAMPS, R. (1971) : *Flauta fácil*. Barcelona. Editorial Artison núm 201

ESCALAS, R. (1972): *Flauta dulce contralto. Tècnica bàsica elemental*. Madrid Quiroga.

ESCALAS, R. (1972): *Flauta dulce soprano. Tècnica bàsica elemental*. Madrid Quiroga.

ESCALAS, R. (1983): *Flauta dulce soprano y tenor*. Tècnica bàsica elemental. Barcelona. Editorial Quiroga.

ESCALAS, R. (1985): *Mètode escolar per a música de flauta*. Barcelona. Editorial Quiroga.

GALOFRÉ , E. i F. (1985): *La flauta dolça. Mètode d'iniciació per a infants.* (4vol.) Barcelona. Edita Rosa Sensat.

HEFT,E.-HECHLER,I.(1964): *Spielbuch für den Anfang*. Alemania. Ed. Moeck

HIDALGO, J. (1978): *Método y canciones para flauta dulce*. Madrid.Editorial Música Moderna.

MÖKEMEYER, H. (1966): *Metodo para tocar la flauta dulce o soprano.* Alemania. Ed. Moeck.

Conjunt instrumental

MIRALPEIX, A. (1998): *Repertori instrumental I i II per a grups de cambra i grups instrumentals*. Ed. Amalgama. Berga

A.A.V.V. (1998): *El conjunt instrumental Orff.* Vic. Ed. Eumo

BIBILONI, B. (1998): *Cançons per a instrumental Orff.* Ed. Amalgama. Berga.

MOLAS, S.; HERRERA, M. (1992): Baquetes. Percussió per a mestres. Materials I.C.E. Nº1. Lleida: Servei de publicacions de la Universitat de Lleida

Construcció d'instruments

A.A.V. (1983): *Instruments de música tradicionals catalans*. La Caixa.

DREW, H. (1993): *Mi primer libro de música*. Barcelona. Ed. Molino

HACER (1986): *Instrumentos de música*. Barcelona. Miguel A. Salvatella

VANDERVORST, M. (1997): .*Lutherie Sauvage*. París: Éditions Alternatives,

Llenguatge musical

HINDEMITH, P. (1946): *Adiestramiento elemental para músicos.* Buenos Aires. Ricordi

HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer.* Madrid. Ed. Akal.

SEGARRA, I. (1993): *El meu llibre de música.* Llenguatge musical. Iniciació. Grau elemental. Barcelona.Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

SEGARRA, I. (1993): *El meu llibre de música.* Llenguatge musical. 1,2,3,4,5. Grau elemental. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

TUTT, D. (1998): *Primeros ejercicios musicales.* Madrid. Ed. Akal

GALOFRÉ, F. (1989 a 1991): *Solfeig 1,2,3A,3B* Llenguatge musical. Barcelona. Dinsic

ARNAUS, Mª A. ANTONÉS, E. (1993 a 1995): *Llenguatge musical 1, 2 i 3.* Barcelona.Diaula.Dinsic.

Teoria, harmonia, formes....

A.A.V.V. (1972): *Tratado de armonia*. Madrid. Sociedad Didáctico musical.

BAS, J. (1983): *Tratado de la forma musical.* Buenos aires. Ricordi.

BENNET, R. (1999): *Forma y diseño*. Madrid. Ed. Akal

BLANQUER, A. (1989) : Análisis de la Forma Musical. (Curso teórico analítico) Valencia. Editorial Piles.

CHAVEZ, C.(1964): *El pensamiento musical.* México. Ed. F.C.E.

ERICKSON, R.(1959): *La estructura de la música*. Barcelona. Ed. Vergara.

GARCIA, J. (1986) : *Tratado de contrapunto.* Barcelona. Ed. Clivis.

HERRERA, E. (1984): *Teoria musical y armonia*. Barcelona. Ed Antoni Bosch Editor.

HODEIR, A. (1988): *Como conocer las formas musicales*. Madrid. Edaf

HOLST,I. (1989): *ABC de la música.* Madrid. Taurus.

KAROLY, O. (1975): *Introducción a la música.*Madrid. Editorial Alianza.

KÜHN, C. (1994): *Tratado de la Forma Musical*. Barcelona. Ed. Labor.

LAMOTE DE GRIGNON, R. (1979): Síntesis de tècnica musical. Barcelona

LARUE, J. (1989): *Análisis del estilo musical.* Barcelona. Ed. Labor.

LEON, F.J. (1988): Teoria y estética de la música

MARTÍ, M. (1994): *Audició i anàlisi. Guions formals d'obres simfòniques i instrumentals.* Barcelona. mf.

MICHELS, U. (1985, 1992): *Atlas de Música 1 y 2* . Madrid. Ed. Alianza.

PALMER, K. (1987): *Aprende tú solo Música*. Madrid. Ed. Pirámide.

PAYNTER, J. (1999): *Sonido y estructura*. Madrid. Ed. Akal

PEDRO, D.de. (1993): *Manual de Formes musicals*. Madrid. Real Musical

PIERCE, J.R. (1985): *Los sonidos de la música*. Barcelona. Editorial Labor.

PLA, LL. (1985): *Guia analítica de formas musicales.* Madrid. Real Musical.

POUSSEUR, H. (1984): *Música, semántica, sociedad.* Madrid. Alianza música

RIMSKY- KORSAKOV (1978): *Tratado práctico de armonia*. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

ROSEN, Ch. (1987): *Formas de Sonata*. Barcelona. Editorial Labor.

SCHÖENBERG, A. (1979): *Armonia*. Madrid. Real Musical.

SOLER, J. (1980): *Fuga. Técnica e historia*. Barcelona. Antoni Bosch, editor.

TOCH, E. (1985): *La melodía*. Barcelona. Ed. Labor.

TORRE, J. (1947): *Tratado de contrapunto*. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

WADE, G. (1982): *La Música y sus formas*. Madrid. Ed. Altalena.

ZAMACOIS, J. (1982): *Tratado de Armonia*. Vol,1,2,3. Barcelona Ed. Labor.

ZAMACOIS, J. (1982): *Curso de Formas Musicales*. Barcelona. Ed. Labor.

Diccionaris de lèxic musical

CANDÉ, R. (1982): *Diccinari de la música.* Barcelona. Edicions 62.

CHASTEL, P. (1969): *Léxico de la música*. Barcelona. Sucesores de Juan Gili.

MESTRES QUADRENY-ARAMON. (1983): *Vocabulari català de la música.* Barcelona. Ed. Millà.

MICHELS, U. (1985, 1992): *Atlas de Música 1 y 2* . Madrid. Ed. Alianza.

PÉREZ, M. (1985): *Diccionario de la Música y los Músicos* . (3vol.)Madrid. Istmo.

SCHOLES, P. (1986): Diccionario Oxford de la música. Madrid. Editorial Edhasa.

SOLER, J. (1985): *Diccionario de Música*. Barcelona Ed. Grijalbo.

VALLS, M. (1971): *Diccionario de la música*. Madrid Alianza.

Biografies compositors

Col.lecció:Clásicos de la música. Madrid. Ed. Espasa Calpe

Col.lecció: Los Juglares. Ed Jucar

Músicos de nuestro siglo. Madrid. Ed. Circulo de Bellas Artes.

Col.lecció: Músicos de nuestro tiempo. Madrid. Editorial Espasa Calpe

Col.lecció New Grove.Barcelona. Muchnick editores

Colección Alianza 100. Barcelona. Ed Grupo Anaya

Informàtica, tecnologies i educació

A.A.V.V (1995) : *Educación y tecnología*. Novática. nº 117. Septiembre-octubre

A.A.V.V. (1995) : *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación : un diálogo necesario.* Sevilla .Ed. M.C.E.P

A.A.V.V. (1996) : *Didáctica y nuevas tecnologías en educación*. Madrid Ed. Escuela Española

A.A.V.V. (1996) : *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid Ed. Narcea

ADELL, J. - BELLVER, C. (1995). *La Internet como telaraña: el World-Wide Web*. Métodos de Información, 2(3), enero 1995. También en Servicom Magazine, n. 3, Mayo de 1995, pág. 10-18.

ALPISTE, F. BRIGOS, M. MONGUET, J.M. (1993): *Aplicaciones multimedia. Presente y Futuro*. Barcelona. Ed. Técnicas Rede, Colección Biblioteca Técnica Pionner.

BARLOLOMÉ, A. (1994): *Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación*. Pixel-Bit, 1 Pág. 5-14

BARTOLOMÉ, A. y otros. (1989): *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Ed. Graó -ICE Universidad de Barcelona.

BESNAINOU, R i altres (1990): *Cómo elaborar programas interactivos*. Barcelona. CEAC

BORIC, A. (1985): *El ordenador en la enseñanza*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.

CABALLAR, J. (1994): *Internet. El mundo en sus manos.* Madrid. RA-MA

CABERO, J., MARTÍNEZ, F. (1995): *Satèlites y redes de cable en la enseñanza.* Madrid. Fundación Ramón Areces

FABREGAT,R.- VERDU,T. (1996): *Les xarxes de computadors i Internet : noves eines per a la millora de la docència* . Comunicació presentada a Callús96. Jornades de Telemàtica i Educació.

FLORES, A. – FUERTES, C. (1993): *Fem música amb l'ordinador.* Programa d'Informàtica educativa. Departament d'Ensenyament.

GIORDANO, E. - EDELSTEIN, R. (1987): La creación de programas didácticos. Barcelona. Ed. Gustavo Gili

GROS, B. (1987): *Aprender mediante el ordenador. Posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela.* Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

HERNÁNDEZ, F. SANCHO, J.(1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona. Ed. Laia.

HUNTER, B. (1985): *Mis alumnos usan ordenador.* Ed Martinez Roca.

LABORDA, J. (Ed.) (1986): *Informática y educación. Técnicas fundamentales.* Barcelona. Ed. Laia. Cuadernos de Pedagogía.

Lambert, S.- ROPIEQUET, S. (1987): *CD ROM. El nuevo papiro.* Madrid: Anaya-Multimedia, pp. 3-21.

LIBORI, A - REBORDOSA, A. (1986): *L'ordinador, eina de creació o de mecanització?.* Ajuntament de Barcelona. Àrea d'Educació.

MARTÍ, E. (1993): *Aprender con ordenadores en la escuela, (Cuadernos de educación).*ICE Universidad de Barcelona. Ed. Horsori.

MEDINA, A. - DOMINGUEZ, C. (1991): *El empleo del ordenador en la enseñanza.* Madrid. Ed. Cincel.

P.I.E. 5 anys. (1991): Publicació del Programa d'Informàtica Educativa. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Barcelona.

SANCHO,J,Mª (coord)(1994) *: Para una tecnologia educativa.* Barcelona. Ed. Horsori.

SARRAMONA, J. i d'altres.(1990): *Educació i noves tecnologies.* Barcelona. Ed. Cruïlla.

SIMON, J.(coord) (1993): *Informàtica a l'escola.* Barcelona. Ed. Raima

SOLOMON, C. (1987): *Entornos de aprendizaje con ordenadores.* Barcelona. Ed. Paidós/M.E.C.

TERCEIRO J.B.(1996): *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis.* Alianza Editorial

TIDOC-PROJECTE (1990): *Escola i noves tecnologies.* Barcelona. Escola Catalana. Ed. CEAC

VEGA, J.Mª, PÉREZ, R. (1996): *Internet. Al día en una hora.* Madrid. Ed.Anaya Multimedia.

ZARAGOZA-CASSADÓ.(1991): *Enseñanza asistida por ordenador.* Madrid. Ed. Bruño.

ZARAGOZA-CASSADÓ.(1993): *Aspectos técnicos y pedagógicos del ordenador en la escuela.* Madrid. Ed. Bruño.

Col·leccions de CD àudio

La gran música. (1982): Madrid. Prensa Española

Los grandes compositores (1989): Barcelona. Salvat.

Los grandes temas de la música. (1983): Pamplona. Salvat.

Maestros de la música (1990): Barcelona. Planeta Agostini.

Maestros del jazz (1990): Barcelona. Planeta-Agostini.

Musicalia. (1986): Pamplona. Salvat.

Rock (1989): Barcelona. Planeta Agostini.

Material audiovisual

Fundació Serveis de Cultura Popular
Provença 324 3er pis Tlèfon 458 30 04
Programa de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Educació
Via Augusta 202
Visual Ediciones S.A.
(Vídeos sobre música) Paravicinos 16 -28039 Madrid
Telèfon : 91/ 450 37 75

Revistes de música (funcionen per suscripció)

Eufonia. Didáctica de la Música. Barcelona. Editorial Graó.
Subscripcions: Francesc Tàrrega 32-34 -08027 Barcelona. Tel : 408 04 64. Fax : 352 43 37
La Música. Revista de música clásica.
Subscripcions : Ignacio Martín Editor,s.l. Trafalgar 10, 2º2ªA -08010 Barcelona
Telèfon : 319 53 69 Fax : 310 73 64
Música y Educación Revista trimestral de padagogia musical

Subscripcions : Apartado de Correos 46.230 -28080 Madrid

Telèfon : 91/447 06 94 , 91/ 543 59 86 Fax : 91/ 594 25 06

Música y Tecnologia

Subscripcions : Còrsega 89 entlo 08029 Barcelona

Tèlefon : 230 97 90

Revista Musical Catalana.

Subscripcions : Sant Francesc de Paula 2 -08003 Barcelona

Telèfon : 268 10 00


ice
U
B