

# **ACTES DE LES VI JORNADES DE MÚSICA**

## **Organització**

Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona

## **Comitè Científic**

Cristina Fuertes  
Assumpta Montserrat  
Sònia Vives

## **Organització i Coordinació**

Iñaki Echebarria  
Cristina Fuertes

## **Tractament informàtic de la Documentació**

Cristina Fuertes

**Barcelona 6-7 de setembre de 2006**

## **Edició**

Primera edició: agost 2006

© De la present edició: **ICE de la Universitat de Barcelona**

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

Edifici del Migdia

08035 Barcelona

© Dels articles: Els seus autors

Imprimeix:

**Signo Impressió Gràfica s.a.**

C. Múrcia, 54d. Pol. Ind. Can Calderon

08830 Sant Boi de Llobregat - Barcelona

Dipòsit Legal: B - 41.577 - 2006

ISBN: 84-88795-93-9

---

# ÍNDIX

<b>ÍNDIX</b> .....	3
<b>PRESENTACIÓ</b> .....	5
<b>PONÈNCIES</b>	
Allò que es pot aprendre a la classe de música a més d'instruir-se a cantar i tocar un instrument. Una mirada d'etnògraf a l'educació musical. Camins oberts: un diàleg des dels marges amb l'educació musical.....	9
<i>Fernando Hernández</i>	
<i>La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno.</i> .....	15
<i>Gabriel Rusinek</i>	
Internet como recurso para el profesorado y el alumnado de música: mitos, promesas y realidades.....	37
<i>Andrea Giráldez</i>	
<b>COMUNICACIONS PRIMÀRIA</b>	
La videoconferència: motivació, comunicació i interacció per aprendre música!!.....	55
<i>Gènia Caselles</i>	
Projectes de formació orquestral.....	63
<i>Josep Maria Vaqué</i>	
L'audició a les escoles rurals.....	69
<i>Guida Sellarès</i>	
Els carrers de Torelló ens parlen de música i cançó.....	79
<i>Dolors Masferrer</i>	
Instruments musicals a l'escola. Una aproximació diferent.....	93
<i>Josep Manel Vega</i>	
Un tour musical.....	103
<i>Meritxell Aínsua Enrich i Montse Barón Embuena</i>	
<b>COMUNICACIONS SECUNDÀRIA</b>	
Cinc lectures educatives musicals.....	115
<i>Míriam Fradera i Gajo</i>	
Aplicació de les TIC a la Música: una proposta de treball a secundària.....	123
<i>Lluís Herrera</i>	

El poder del cant com a mitjà d'encoratjar l'alumnat d'ESO.....	133
<i>Marga Mingote</i>	
El canto coral a secundària. Repertori, popular, tradicional i modern, basat en peces i autors catalans.....	139
<i>Agnés Sellés</i>	
La web del profe de música.....	149
<i>Assumpta Montserrat</i>	
L'educació emocional a través de la música i el cinema.....	157
<i>M<sup>a</sup> Carme Domingo</i>	
Què toquem avui? Què cantem avui?.....	165
<i>Cristina Duran i M. Rosa Sanahuja</i>	

## TALLERS

La relaxació aplicada a l'aula.....	175
<i>Eugènia Pagès i Rosa Cases</i>	
Música i joc.....	185
<i>David Puertas</i>	
La dansa de cort a l'època de Mozart.....	187
<i>Teresa Alves</i>	
Música electrònica.....	189
<i>Raül Arana</i>	
L'instrumentalització per l'instrumental cromàtic Orff com un model d'aprenentatge grupal cooperatiu.....	191
<i>Julio Martínez García</i>	
Activitats musicals en xarxa.....	193
<i>Andrea Giráldez</i>	
Percussió.....	195
<i>Enildo Rassua</i>	
Teatre musical, treball d'una escena a duo.....	197
<i>Agustí Humet</i>	
Gospel & Spirituals.....	209
<i>Moisès Sala</i>	
Gravació i edició digital de so multipistes.....	215
<i>Lluís Molàs</i>	

## CONCERT

12 sons, 12 veus, 12 músiques.....	219
<i>IES José Rodrigo Botet</i>	



---

## PRESENTACIÓ



---

Per sisena vegada ens és grat oferir-vos el llibre d'actes de les Jornades de Música. Des del setembre 1996 coincidint amb la tardor i el començament del curs, el Programa de Música de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona amb el suport del Pla de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya us convida a participar en les VI Jornades de Música. Ja han passat 10 anys de la celebració de les primeres jornades que en caràcter bianual hem anat celebrant.

En la convocatòria d'enguany el tema monogràfic que el programa vol aprofundir és el de *Nous models d'aprenentatge musical*. Les VI Jornades s'emmarquen en la Formació Permanent del Professorat i volen respondre a les necessitats del professorat i contribuir a iniciar el curs acadèmic amb noves expectatives de treball. Les jornades volen ser un punt de trobada, de reflexió, d'aprofundiment i d'intercanvi d'experiències entre els docents d'aquesta especialitat que han experimentat i treballat la música des d'una perspectiva innovadora i de recerca de nous models.

Com a professionals de l'educació musical tots sabem que ensenyar música en un món que viu immers en l'ús i consum de la música no és una tasca fàcil. Els nostres alumnes consumeixen música amb molta facilitat i des d'una edat molt temprana. Aquestes són algunes de les raons per les quals els models d'ensenyament-aprenentatge que fa uns anys eren vàlids cal modificar-los per tal adaptar-los al temps que vivim.

Cercar models d'aprenentatge musical adaptats a la nostra realitat del moment requereix un esforç però alhora pot ser una tasca apassionada i apassionant. Formar-se i emprar eines com la videoconferència, l'ús de xarxa, el propi entorn escolar, els intercanvis escolars... es presenten com elements motivadors per l'alumnat. Igualment, fer noves lectures d'ús de recursos com el cant coral, l'instrumental Orff, el cinema, l'audició... ens ofereixen nous models i plantejaments educatius.

Confiam que les jornades ens permetin reflexionar al voltant de la música i també conèixer experiències i recursos nous, en un marc d'intercanvi i activitats musicals a

través de les ponències, comunicacions i tallers i alhora donin a conèixer el treball que es porta terme en els diferents Seminaris, Grups de Treball i cursos que s'organitzen des del ICE Igualment les jornades estan obertes a qualsevol aportació docent que sigui innovadora i d'interès pels professionals de l'ensenyament musical.

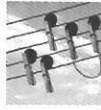
Cristina Fuertes  
Coordinadora del Programa de Música

#### **NOTA**

Per a la publicació d'aquests treballs s'han utilitzat els originals que els diferents autors i autores van entregar a la secretària de les jornades, per la qual cosa són els responsables tan del contingut com dels aspectes formals.

---

## PRESENTACIÓ



---

Per sisena vegada ens és grat oferir-vos el llibre d'actes de les Jornades de Música. Des del setembre 1996 coincidint amb la tardor i el començament del curs, el Programa de Música de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona amb el suport del Pla de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya us convida a participar en les VI Jornades de Música. Ja han passat 10 anys de la celebració de les primeres jornades que en caràcter bianual hem anat celebrant.

En la convocatòria d'enguany el tema monogràfic que el programa vol aprofundir és el de *Nous models d'aprenentatge musical*. Les VI Jornades s'emmarquen en la Formació Permanent del Professorat i volen respondre a les necessitats del professorat i contribuir a iniciar el curs acadèmic amb noves expectatives de treball. Les jornades volen ser un punt de trobada, de reflexió, d'aprofundiment i d'intercanvi d'experiències entre els docents d'aquesta especialitat que han experimentat i treballat la música des d'una perspectiva innovadora i de recerca de nous models.

Com a professionals de l'educació musical tots sabem que ensenyar música en un món que viu immers en l'ús i consum de la música no és una tasca fàcil. Els nostres alumnes consumeixen música amb molta facilitat i des d'una edat molt temprana. Aquestes són algunes de les raons per les quals els models d'ensenyament-aprenentatge que fa uns anys eren vàlids cal modificar-los per tal adaptar-los al temps que vivim.

Cercar models d'aprenentatge musical adaptats a la nostra realitat del moment requereix un esforç però alhora pot ser una tasca apassionada i apassionant. Formar-se i emprar eines com la videoconferència, l'ús de xarxa, el propi entorn escolar, els intercanvis escolars... es presenten com elements motivadors per l'alumnat. Igualment, fer noves lectures d'ús de recursos com el cant coral, l'instrumental Orff, el cinema, l'audició... ens ofereixen nous models i plantejaments educatius.

Confiam que les jornades ens permetin reflexionar al voltant de la música i també conèixer experiències i recursos nous, en un marc d'intercanvi i activitats musicals a

través de les ponències, comunicacions i tallers i alhora donin a conèixer el treball que es porta terme en els diferents Seminaris, Grups de Treball i cursos que s'organitzen des del ICE Igualment les jornades estan obertes a qualsevol aportació docent que sigui innovadora i d'interès pels professionals de l'ensenyament musical.

Cristina Fuertes  
Coordinadora del Programa de Música

#### **NOTA**

Per a la publicació d'aquests treballs s'han utilitzat els originals que els diferents autors i autores van entregar a la secretària de les jornades, per la qual cosa són els responsables tan del contingut com dels aspectes formals.

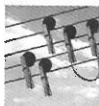
# PONÈNCIES



- 
- (1) **Allò que es pot aprendre a la classe de música a més d'instruir-se a cantar i tocar un instrument**
  - (2) **Una mirada d'etnògraf a l'educació musical**
  - (3) **Camins oberts: un diàleg des dels marges amb l'educació musical**

*Fernando Hernández*

Professor d'Educació de les Arts i la Cultura Visual  
Universitat de Barcelona



---

## Introducció

Quan la Cristina Fuertes em va convidar a impartir aquesta conferència, vaig acceptar perquè era un moment en què em trobava a Austràlia estudiant el tema de les noves alfabetitzacions, i vaig pensar que podia dir algunes coses respecte al paper que diferents autors, propostes curriculars i experiències donen al que s'anomena *l'alfabetització aural* dins d'un enfocament de l'educació que mira més des dels nexes que des dels límits, més des de les situacions emergents que d'un nostàlgic passat.

D'altra banda, vaig acceptar perquè aquest curs he estat bastant involucrat en el debat al voltant de la necessitat de plantejar una nova agenda per a l'educació de les arts en el Congrés de Viseu d'InSEA, en què per primera vegada els presidents de les tres organitzacions internacionals vinculades a l'educació musical, de les arts visuals i de les *arts performatives* van escriure una declaració conjunta per tal de presentarla al Congrés organitzat per la UNESCO que va a tenir lloc a Lisboa el passat mes de març. Finalment, he seguit molt de prop la recerca patrocinada per la UNESCO i dirigida per Anne Bamfort (2006) amb relació a l'impacte de les arts en l'educació. La coincidència d'aquests tres *moments* vaig considerar que m'autoritzava a parlar davant d'educadors en el camp de la música i a poder compartir algunes de les aportacions i reflexions que es deriven d'aquesta cruïlla de circumstàncies.

Normalment, en les classes, els cursos i els seminaris, la meua actitud davant del fet de compatir amb altres segueix un principi que fa anys vaig aprendre de l'Albert Cardin: «sé de què vull parlar, però no sé què diré». Això explica que quan fa bastants mesos la Cristina em va demanar el títol de la meua intervenció, tenia un pensament

al voltant de què parlaria, i quan vaig escriure el text que em va demanar per a la seva publicació, m'havia situat en una altra posició. És aquesta la raó per la qual el text té tres títols. Espero que vostès, al final de la intervenció, decideixin el que millor representa el que he compartit o en pensin un de nou.

Com he assenyalat, la meva intenció inicial en aquesta presentació era reflexionar al voltant del que penso que el professorat d'educació musical podria aprendre de les perspectives anomenades *multipleliteracies* i del moviment que actualment podem trobar a diferents països respecte al replantejament del que vol dir ser avui una persona «alfabetitzada». Especialment perquè això afecta el que avui s'anomena l'*alfabetització aural*, que té a veure molt més amb el món de la música que amb el dels sons. Aquesta qüestió, em sembla, podria articular un debat curricular que mirés amb altres ulls el present.

Però, sense deixar aquest objectiu que en bona mesura respon al títol inicial de la meva intervenció, he decidit, per experiències viscudes en aquests darrers mesos, ampliar aquesta finalitat i estructurar la meva participació en tres parts.

A la primera intentaré dialogar amb les visions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la música de les persones amb qui avui em trobo. Com que no tinc a l'abast recerques que m'orientin en aquesta direcció, he decidit recuperar les intervencions que des del camp de la música s'han fet al recent debat curricular afavorit pel Departament d'Educació. Ho he fet per poder fer-me una representació del seu sentit, en compartir-lo amb vostès, i considerar les seves aportacions com a punt de partida per fer-les dialogar amb altres perspectives i preocupacions.

A la segona part presentaré algunes aportacions des del camp de les *multipleliteracies*, que –crec– ens poden ajudar no solament en la nostra tasca com a educadors musicals, sinó en el moment de posar el nostre treball amb relació a les problemàtiques i els objectius dels educadors que plantegem la necessitat d'una nova narrativa per a l'educació a l'escola. Espero que alguns exemples il·lustrin millor que les meves paraules el que vull compartir aquest matí.

Aquests dos eixos aniran farcits d'algunes dades extretes de l'estudi al voltant de l'impacte de les arts en l'educació a partir d'un treball recent finançat per la UNESCO (Bamford, 2006), i de la confluència d'idees que es van derivar de la trobada de representants del camp de la música, les arts visuals i el cos en una reunió recent a Lisboa organitzada primer per InSEA i després per la mateixa UNESCO. Espero que aquesta aportació també pugui donar algunes pistes per construir una agenda conjunta per a l'educació de les arts en una nova escola.

## **Primera part. Una mirada d'etnògraf: dialogar amb els educadors de música des de les seves manifestacions en el debat curricular**

En aproximar-me a les contribucions dels participants al debat curricular, la meva intenció no ha estat fer una valoració del que he trobat sinó rescatar aquestes inter-

vencions per posar-les en relació amb les perspectives i exemples que jo he portat avui per compartir amb vostès. La meua mirada ha estat quasi la d'un etnògraf, en el sentit de qui s'aproxima a un grup desconegut i tracta, a partir dels indicis, del contacte amb els relats dels informants, per entendre com aquest grup humà construeix els significats amb relació a una problemàtica d'estudi.

Abans de continuar he de dir-los que jo no comparteixo ni l'enfocament ni les especificacions de les propostes curriculars que s'han divulgat des del Departament d'Educació. Els col·legues del Col·legi de Llicenciats en Belles Arts van penjar al debat un escrit meu en el qual assenyalo i justifico els motius d'aquesta discrepància. Per tal de no avorrir-los només els diré que crec que són propostes que miren el passat, que són essencialment reproductives i essencialistes, i que no incorporen visions, debats i agendes que avui circulen pels països dels quals potser hem d'aprendre alguna cosa. Però és clar que això és un parer particular i que implica, en primer lloc, pensar que podem aprendre dels altres i que tenim alguns dubtes amb relació al que fem a les escoles, facultats de formació i propasant els documents oficials.

Un cop apuntada aquesta discrepància, voldria entrar en el contingut d'aquestes manifestacions, que m'han permès, ho torno a dir, situar-me davant de les preocupacions, valoracions i reivindicacions del col·lectiu d'educadors en el camp de la música.

La primera observació que es desprèn d'aquesta lectura és l'existència d'un ampli consens en la proposta que reflecteix el predocument curricular. Per donar una evidència d'aquest acord, he considerat el testimoni dels representants de l'Associació d'Ensenyaments de Música de Catalunya:

«L'estructuració que s'ha fet i la importància que es dona als tres àmbits de coneixement i participació: l'escolta, la interpretació i la creació, són un encert pel que es refereix a simplicitat i objectivitat. L'estructuració del procés d'aprenentatge està, també, molt ben trobada i facilita el procés d'ensenyament aprenentatge». Altres veus «considerem la proposta força adient. El concepte de música que és dona és el correcte».

En la mateixa línia s'observa unanimitat a l'hora de considerar «la idea de tractar dins d'aquest àmbit tots els llenguatges que tenen una relació directa (corporal, musical, visual i plàstica) em sembla molt encertada». Una altra veu manifesta en aquest mateix sentit:

«Em sembla molt encertat plantejar de manera conjunta la contribució educativa dels diferents tipus de llenguatges o vies d'expressions, des del punt de vista corporal, musical i visual i plàstic, ja que pràcticament tots tenen en comú que fomenten una via de creixement "introjectiu"; és a dir, eminentment sensitiu, [...] via ben singular respecte d'altres tipus d'aprenentatges que es fan fonamentalment a través de la comunicació verbal i els llenguatges més "abstractes". Com es dedueix del document de base, més que tractar-se simplement de llenguatges,



ens referim a una manera d'estar, d'ésser i de sentir la vida a través de diferents vies eminentment sensitives i vivencials».

En aquest punt l'etnògraf no deixa de mostrar la seva sorpresa per aquesta concepció expressionista i vivencial de les arts, quan precisament la proposta que fa el document de referència és de considerar la música, les arts visuals i corporals com a llenguatges, i fins al dia d'avui, el llenguatge té una funció fonamental de donar sentit a la realitat, i que només es pot fer per la via de la conceptualització. A més a més, si es considera que l' anotació tradicional de la música és només expressiva, alguna cosa falla en tota la tradició que, des de Bach fins avui, ha vinculat la música amb les matemàtiques i l'ordre del cosmos. Però no és la funció d'aquest etnògraf fer comentaris sinó mostrar el camí que li han indicat els seus informants.

El que passa és que aquesta visió expressionista –que acaba tenint un caràcter profundament essencialista (de no poder ser una altra cosa) i nominalista (un aspecte de la realitat ho és perquè se li posa nom)– es fa present en les manifestacions de diferents comunicants, fent la impressió que aquesta és la perspectiva que és compartida –bastant, per una part?– dins del col·lectiu.

Per il·lustrar aquesta observació, voldria destacar una altra manifestació que apunta en la mateixa direcció:

«En general valoro positivament el nou plantejament d'aquestes àrees, que no tenen sentit si no són viscudes i experimentades, amb un projecte acurat que tingui per objectiu fomentar l'expressió, la sensibilitat, el criteri i el fet de compartir l'experiència i la vivència individual; en definitiva: ajudar en el creixement de l'alumne com a persona, com a ésser des de l'enfocament global i amb una garantia de qualitat. Es dóna una dimensió que va més enllà de les àrees en si, valorant la seva aportació al creixement dels alumnes com a persona, no solament com a ésser pensant, sinó que s'obre les portes al treball corporal, fins ara força oblidat o inexistent.

Aquesta visió de l'aprenent es pot considerar que es complementa amb una altra aportació que ens diu: «És molt encertat parlar d'alumnat amb salut, l'alumne que se sap únic, que és individual i alhora pertany a la col·lectivitat, i que cuida el seu cos amb una bona utilització de la veu, coordinació...».

Per tant, i com a primera síntesi, l'etnògraf observa consens respecte a la proposta que ha sortit del Departament d'Educació –que, a propòsit d'aquest fet, ha estat la primera vegada en la història recent de Catalunya que ha sortit amb noms i cognoms, que sabem qui l'ha escrit–, acord amb relació a la idea de llenguatges relacionats –el professorat de música, sempre que ens ha estat possible, hem dissenyat activitats conjuntes amb professors i professores d'aquest àmbit artístic o bé d'un altre– i amb la funció expressionista de l'educació de les arts.

Aquest quadre inicial es podria completar amb dues matisacions. Una que fa referència a la manca de novetat de la proposta: «no creiem que hi hagi grans canvis de plantejament respecte al que actualment ja s'havia de fer en aquestes àrees i que

potser el que caldria canviar més és la visió que tots en tenim i la manera com s'enfoquen globalment des de les escoles». I l'altra, que fa referència al fet que «és un error separar el llenguatge corporal de l'àmbit musical, ja que a primària és convenient treballar-ho com un tot. La dansa és un dels aspectes que més s'hauria de treballar i en aquestes activitats hi inclouríem els dos àmbits».

### La finalitat identitària de l'educació musical

Fins aquest moment l'etnògraf pensa que ha començat a situar-se en el nou terreny on s'aproxima. Però en anar avançant en la revisió de les diferents aportacions al debat, crida la seva atenció el nombre i l'extensió de les contribucions realitzades pels membres de la Confederació d'Agrupacions de Cultura Tradicional Catalana i el sentit que aquestes i altres aportacions donen a l'educació musical. En aquest moment ve al cap a l'etnògraf un text de Bernat Charlot (2006) que ha llegit recentment, en què parla de com la visió de l'escola que esdevé de la Revolució Francesa, té com una de les seves finalitats preservar els alumnes de les influències externes –de les famílies, de les religions– i adoctrinar-los en les visions de la República.

Al marge d'aquesta relació molt vinculada a la idea d'una escola que és, per sobre de tot, el projecte dels ideals dels estats emergents del segle XIX, s'observa un gir en les finalitats de l'educació musical que es desplaça del que fins ara he assenyalat –de l'aprenentatge de llenguatges i obrir les possibilitats d'expressió individual– cap a una referència vinculada amb una determinada construcció identitària.

«S'ha de partir de les cançons tradicionals catalanes per poder conèixer millor les altres cultures. És a les nostres mans mantenir viu el gran fons cultural tradicional de la nostra música. Abans era a les famílies en què es transmetien aquestes cançons, ara és únicament a l'escola on els infants del nostre país poden conèixer aquestes cançons i músiques tradicionals.»

«La proposta és treballar la música des de la música de casa nostra, o sigui, des de la música tradicional.»

També es pot observar com aquesta voluntat d'educació identitària manifesta finalitats multiculturals i integradores:

«Tot i així no podem oblidar la nostra cultura. És a partir del treball de les arts autòctones que podem integrar les foranes.»

«Per altra banda, cal assenyalat que, mitjançant la coneixença i la participació dels llenguatges culturals d'un país, es treballa a favor de la integració dels nousvinguts (de dins i de fora de l'Estat espanyol), ja que afavoreix la creació d'espais comuns lúdics i de diàleg, i crea punts de contacte entre les diferents cultures que facilitaran el coneixement mutu. Així doncs, a través de la cultura i el seu coneixement també es poden treballar els objectius terminals del currículum que facin referència a l'acolliment dels nousvinguts.»

«L'objectiu principal de les nostres propostes és, doncs, complementar els coneixements de les manifestacions culturals de la nostra nació que es treballen a l'escola per afavorir-ne el coneixement per part de l'alumnat i per afavorir la integració dels nous nadius a través dels espais comuns creats arran de la participació en aquestes manifestacions. En cap moment es pretén forçar a ningú. L'únic que pretenem és donar a conèixer la nostra cultura per tal que cada ciutadà lliurement pugui decidir quin ús en fa.»

Aquesta posició s'acompanya d'altres que consideren que el coneixement de la cultura tradicional –m'imagino que relacionada amb la música i les arts– es configura com un antídoto per a tots els problemes de les nostres escoles.

«És per això que davant el gran nombre de valors que transmet la cultura tradicional a l'ésser humà i el seguit de perills i prejudicis que li estalvia, i davant la dificultat d'obtenir aquests valors per altres conductes, es fa imprescindible o ens aboca al fet que els currículums escolars la recullin en l'abast que calgui, ja que és obvi ressaltar que la formació de la persona comença en aquelles edats escolars.»

Per tant, i dins d'aquesta segona aproximació, ens trobem que l'educació musical, especialment a partir de les cançons tradicionals catalanes, pot esdevenir un mitjà de construcció identitària suposadament integrador dels anomenats *nous nadius*.

### **Les reivindicacions com a eix de les manifestacions en el debat**

El que l'etnògraf ha apuntat fins aquest moment té molt a veure amb la manera de pensar del professorat de música del col·lectiu vinculat a la divulgació de l'anomenada *cultura tradicional*. Però el que sorprèn l'observador és que els participants en el debat no facin aportacions entorn de l'aprenentatge i l'ensenyament de l'educació musical, no posin en qüestió si ha de ser la formació que han de rebre els alumnes, o la concepció de l'educació de les arts que vehicula la preproposta curricular, sinó que a la fi, acaben dient: tot això està molt bé, però el que ens interessa realment és parlar de la situació en què ens trobem els que ens dediquem a l'educació musical. Si les condicions en què treballem no canvien, difícilment podrem assolir el que el document ens planteja. En aquest punt l'etnògraf ha sentit (llegit) totes les veus i ha de tractar d'ordenar les queixes i reivindicacions per temes. I això és amb el que s'ha trobat:

#### **a) Les condicions de treball del professorat d'educació musical**

«El sistema d'interrelacionar les àrees és molt important, però com afectarà els treballadors i les treballadores de l'ensenyament? Quin espai tindrem per desenvolupar la nostra tasca? Continuarem patint la discriminació i el menyspreu dins dels centres d'ensenyament? La música continuarà servint només per als actes festius de l'escola? Podrem disposar d'aules de música a tots els centres amb el material necessari i adequat? Canviaran els programes de les universitats de mestres, ampliant el currículum per tal de formar mestres nous que coneguin els elements que configuren la nostra cultura? Es dotarà les escoles de la informació necessària per

transmetre no solament cançons i danses, sinó tot el bagatge musical de la cultura catalana? Disposarem de mitjans informàtics a les aules de música?»

«Molt sovint ens trobem amb el problema del prestigi que tenen les nostres assignatures dins de l'escola, i fins i tot la imatge que tenen els nostres alumnes de les matèries que estudien (malgrat que la gran majoria d'ells les apreciïn, les veuen com un moment d'alliberament de les tensions acumulades al llarg de la jornada i sovint és complicat poder realitzar les activitats com un voldria).»

Hi ha un aspecte de les condicions de treballs del professorat d'educació musical que sorprèn l'etnògraf, especialment perquè la recerca ha demostrat que és impossible donar una atenció individualitzada si al llarg de la setmana s'han de crear experiències d'aprenentatge a més de cent cinquanta alumnes de secundària i noranta de primària.

«A les escoles de dues línies l'especialista de música ha de treballar amb quatre-cents cinquanta alumnes de nou nivells diferents, avaluar-los coherentment, treballant les cançons, les instrumentacions i les audicions amb grups de vint-i-cinc, vint-i-sis o vint-i-set nens i nenes per sessió. Continuarem patint aquesta pressió en la nostra tasca? No es podrà aconseguir ser dos especialistes en aquests centres? [...] Què opinen de la seva dedicació comparant-ho amb els que tenen la meitat d'alumnes en una escola d'una sola línia?»

En arribar en aquest punt l'etnògraf se sent inclinat a no dir res més, a quedar-se en silenci, entre altres raons perquè li sembla increïble, inaudit, que es col·loqui al currículum l'educació musical perquè es desenvolupi en unes condicions que tenen més a veure amb una escola assistencial que amb una escola que té com a funció prioritària educar en condicions, no en un mar de precarietat.

En aquest moment, l'etnògraf recorda una de les conclusions de l'informe de la UNESCO al qual he fet referència: «Hi ha una diferència entre el que els polítics i administradors educatius diuen de les arts en l'educació i els recursos que donen per a les escoles» (p. 11).

Però l'etnògraf té un compromís amb les persones que l'han escoltat i sap que ha de continuar amb la seva reflexió. Sap que només es troba en el primer punt i que li queda un camí per recórrer. El que no pot evitar és pensar si té sentit el que vol compartir si s'ha de desenvolupar en aquestes condicions de treball. Pensa doncs que sempre és important obrir portes i decideix continuar endavant.

#### **b) La demanda de continuïtat i articulació adequada de l'educació de les arts en tot el sistema educatiu**

«Caldria veure reflectida en aquest document l'obligatorietat de la continuïtat dels ensenyaments musicals des de l'escola bressol fins a la secundària postobligatòria. Per què l'educació musical o l'educació visual i plàstica són les úniques que no tenen continuïtat durant l'escolarització?

Per dur a terme les activitats de la manera que explica el document, caldria que les diferents àrees tinguessin un horari més ampli, ja que per oferir unes activitats de qualitat i en consonància amb el que s'exposa, es necessita més temps».

Novament aquí l'etnògraf ha de tornar a l'informe de la UNESCO: «Els resultats de la recerca han mostrat una clara diferència entre les polítiques que es posen de manifest –el valor de les arts dins l'educació– i les actuals pràctiques a les escoles, que tendeixen a caure d'una manera molt significativa davant els objectius que hi ha en les polítiques» (pàg. 24).

**c) Les contradiccions dels sistema educatiu**

«Creiem que sí, sempre que la nostra finalitat màxima sigui formar persones crítiques, autònomes i amb capacitat per prendre decisions per si mateixes. El problema que se'ns planteja és com donar cabuda a tot aquest plantejament en l'actual sistema educatiu. S'ha de crear un marc educatiu on aquests llenguatges corporal, musical i visual es puguin desenvolupar.»

**d) Les dificultats per poder comptar amb les famílies**

«Les famílies, molts cops, no estimulen la creativitat dels seus fills i filles, ja que les activitats que fan amb ells molts cops són producte de la rutina. Caldria que s'impliquessin molt més en aquest aspecte i proposessin juntament amb el centre –si fos necessari– la realització d'activitats més orientades a proporcionar els estímuls per poder ser més creatius.»

**e) La diversitat de l'alumnat**

«El problema més greu que tenim a secundària i que s'arrossega any rere any sense cap mena de solució efectiva és sens dubte el de la diversitat a l'aula. D'aquest problema només en parlem el professorat. Com pensa tractar la diversitat el Departament d'Educació?»

**f) La situació no resolta dels ensenyaments artístics**

«Cal una reforma global de l'enfocament d'aquest estudis específics en l'àmbit artístic (estudis de música, de dansa i de llenguatge plàstic). La situació actual no està ben resolta, ni amb els pretesos (que no ho són prou) estudis integrats.»

**g) Les dificultats de la formació continuada**

«A les pàgines 138 i 139 es parla de formació específica dels alumnes. No podem perdre de vista que els ensenyants són els primers que l'han de rebre.»

«Es proposaran noves especialitats de dansa, psicomotricitat, teatre, plàstica o visual, o es pensa reconvertir els mestres en generalistes?»

## **h) La manca de reconeixement**

«El professorat de primària i secundària portem molts anys pendents del manteniment del nostre lloc de treball i preocupats per com podem millorar la nostra tasca docent. Ja seria hora que des del Govern es prengués consciència de la importància de l'educació musical pel que fa a la millora de relació, sensibilitat i creativitat, entre molts altres aspectes que són prou coneguts i que no cal repetir insistentment, o sí???»

De tot l'anterior s'extreuen dues conclusions: «el repte el tenim sobre la taula: redactar un currículum que sigui possible». «Concloc, sense cap ànim derrotista, que aquesta proposta curricular innovadora i atractiva, només serà real si es fa un intent paral·lel d'incrementar els recursos materials, personals i de capacitació dels que la duran a terme».

En aquest punt l'etnògraf recorda una reflexió del professor Allan Luke, fins ara director del National Institute of Education de la Nanyang Technological University a Singapur, membre del New London Group i assessor d'una de les reformes més interessants que té lloc actualment, la de Queensland a Austràlia, de la qual parlaré més endavant, que ens ha de permetre interrogar no solament la preproposta curricular, sinó la LOE, el Pacte per l'Educació i les reformes que tracta d'impulsar el Departament d'Educació:

- Les idees, els models i les perspectives són suficientment sòlids i estan adequadament investigats i fonamentats?
- Les escoles i els educadors poden fer que aquestes idees puguin portar-se a les aules?
- Els governs i els sistemes educatius hi estan prou compromesos, disposen dels recursos suficients i poden garantir la sostenibilitat de la reforma?

Amb aquestes preguntes a l'aire us convido a passar a la segona part d'aquesta intervenció.

## **Segona part: dialogant amb els educadors de música des dels marges**

La veritat és que desconec si aquest quadre respon a la situació de l'educació musical a Catalunya. A mi m'ha ajudat a situar-me. Difícilment puc parlar amb unes persones, si no tinc, d'una manera o altra, algun referent que m'orienti. Jo desconec el que el Departament d'Educació ha fet –o pensa fer– amb els materials generats amb el debat que han plantejat. Però si jo estigués a la seva pell, estaria preocupat. Especialment perquè hi ha un divorci entre les manifestacions i les intencions públiques, els recursos i les condicions de la pràctica. I això és una qüestió molt seriosa en política educativa, atès que sabem, des de fa trenta anys de recerca al voltant de processos d'innovació i reforma, que si aquesta relació no es dona, no hi ha garantia que les coses acabin sent d'una altra manera.

I això és important tenir-ho present especialment en el nostre cas perquè la situació de les arts al món passa per una fase certament contradictòria. Per una banda ens trobem que en molts països són els «governos els que doten les escoles dels materials bàsics i del suport per a l'educació de les arts, però que per crear programes de qualitat cal suport per part de galeries, fundacions, indústria, ONG i individus» (pàg. 53).

I per l'altra, que les polítiques neoliberals han representat en molts països una disminució de la inversió en l'educació. Això ha tingut com a conseqüència la prioritització de les matèries avaluable i que poden entrar dins del «comerç de l'educació» i la sortida de les escoles de les matèries artístiques. No és que els nens i les nenes les deixin de fer, sinó que es fan fora de l'escola, a vegades com un servei complementari i pagat per les famílies —el que implica una discriminació social— o assumit pels municipis en el marc de la creació d'estructures educatives paral·leles. Segurament el cas més notable de tot això sigui la Xina. Allà les arts estan fora de l'escola, amb l'argument que hi ha una sèrie de matèries que són imprescindibles pel desenvolupament del país i que l'escola no té temps per dedicar a les arts. Com a alternativa, en cada ciutat s'han creat instituts de les arts, molt ben equipats, certament, en els quals els infants van a la sortida de l'escola.

El mateix passa amb les hores dedicades a l'educació de les arts. Mirem-ne dos casos extrems. Als Estats Units, en l'aplicació de les polítiques orientades a donar respostes als tests (el que s'anomena el *model de Texas*), les arts han sortit en molts estats de les escoles, i en una estadística recent els alumnes de les escoles públiques de primària en rebien quaranta-sis hores l'any i els de secundària, quaranta-quatre —m'imagino que la nostra realitat no és gaire diferent. El cas oposat seria el del Japó, en què un infant de primer curs de primària té unes tres-centes hores d'arts per any (unes sis a la setmana) i al final de l'educació secundària obligatòria han rebut cent quaranta hores l'any, amb la possibilitat de rebre fins a cent seixanta hores addicionals en cursos optatius.

Respecte al tema dels especialistes, en la majoria dels països són els professors els responsables de l'educació de les arts, però en el cas de primària el 85% dels que hi fan classes d'art són generalistes. El que significa ser generalista és que d'aquest percentatge, el 54% ha rebut menys de tres mesos de formació o no n'ha rebut cap. En contraposició, a l'escola secundària el 81% del professorat és especialista, que significa que ha rebut més d'un any de formació (que no és el nostre cas, per cert, atès que és suficient ser llicenciat per ser professor de secundària). Un fenomen creixent en aquest aspecte és que en molts països s'ha incrementat el nombre d'artistes que es dediquen a la docència (recentment vaig fer una conferència al Brasil i vaig indagar qui era el públic que havia respòs a la convocatòria, i em va sorprendre que els assistents es van presentar fent la distinció entre art-educadors i artistes-educadors. El que és interessant d'aquest punt és el que del percentatge d'artistes educadors (56%) que surten en l'estudi de la UNESCO, un 54% té més d'un any de formació com a educador i un 31% ha rebut menys de tres hores de formació.

No vull cansar-los amb dades noves, però tan sols voldria destacar que la situació de l'educació de les arts que tenim a Catalunya i a Espanya és molt semblant a la que actualment podem trobar –en allò que fa referència a formació del professorat, hores al currículum, etc.– en bona part dels quaranta països que van respondre a l'estudi de la UNESCO. Però com que això no ens ha portat a allò del «mal de molts, conhort de boigs», la meua proposta, en la segona part de la meua intervenció, és introduir alguns elements de reflexions, que podrien ajudar-nos a canviar el discurs i l'orientació de l'educació de les arts, ja que sembla que, en les condicions actuals, no podem canviar-ne la realitat. El que voldria és posar en diàleg aquestes posicions i reivindicacions dels educadors de música, amb d'altres punts de vista que, potser, poden fer més complexes les visions que hem reflectit i donar-los un altre sentit que ens obri possibilitats noves.

Tot això recordant que el 75% dels països que han participat a l'estudi consideren que les arts en l'educació:

- Contribueixen a millorar els resultats acadèmics dels estudiants, especialment en àrees relacionades amb l'alfabetització i l'aprenentatge de les llengües, sobretot a les escoles que no solament ensenyen educació artística, sinó que fan servir plantejaments artístics i creatius a l'ensenyament de la resta de les matèries del currículum.
- Porten a una millora de la percepció de les escoles per part dels estudiants, les famílies i la comunitat.
- Milloren les actituds dels estudiants cap a l'escola.
- Tenen un impacte positiu al desenvolupament cognitiu, de la salut i del benestar de la gent jove.

## De què parlem quan parlem d'educació de les arts?

Segurament tots vostès estaran d'acord amb aquestes conclusions, per això voldria avançar i plantejar-los alguns punts de vista que dialoguen amb l'enfocament de la proposta curricular que ens han presentat i que sembla que la majoria dels educadors de música consideren interessant, positiva i fins i tot innovadora, dins d'una perspectiva internacional.

El primer que crida l'atenció és que avui es comença a establir una distinció que crec que val la pena destacar per les seves conseqüències, entre «educació *en* les arts» i «educació *per* les arts». La primera d'aquestes perspectives és la que és present a la proposta curricular que s'ha debatut i és la que s'ensenyava a les nostres escoles, per això vostès són professors d'educació musical i demanen més temps, millors condicions i recursos per desenvolupar el seu treball. Si volen una definició, podem apropiari-nos de la que ens dona Anne Bamford (2006, pàg 12):



«Una activitat d'aprenentatge sostenible i sistemàtica centrada en les habilitats, maneres de pensar i presentar de cadascuna de les formes artístiques –dansa, arts visuals, música, teatre– que produeix un impacte en termes de millorar les actituds cap a l'escola i l'aprenentatge, fomenta la identitat cultural i el sentit de satisfacció personal i de sentir-se bé.»

Si mirem sota aquesta definició no solament el document per a la proposta curricular, sinó també el contingut de les manifestacions dels educadors de música participants al debat, tinc la sensació que hem trobat un marc en el qual ens podem situar i amb el qual quasi tothom estaria d'acord. Però el que és important fer notar és que en la majoria dels països coincideixen amb vostès (segurament amb altres aproximacions i visions), atès que el que es fa és «educació en les arts», el que significa que sobretot s'ensenya –o es fa sense ensenyar-ho– dibuix (el 96% dels països que han participat en l'estudi de la UNESCO), música (96%), treballs manuals (80%), pintura (80%), escultura (76%), dansa (76%) i teatre (72%).

És per això que encara que el document de la proposta curricular parli de llenguatges (una originalitat que respon a una concepció alfabetitzadora molt en voga entre els anys seixanta i vuitanta, però que avui no trobem a quasi cap país), en realitat del que es parla, en la majoria dels casos, és de «fer servir tècniques d'expressió» (una altra originalitat), i en el cas de l'educació musical, iniciar-se en el cant coral i tocar un instrument (almenys això és el que es fa a la majoria de les nostres escoles fins que un estudi en profunditat em demostrí el contrari).

Per això em sembla important detenir-me en el que significa la noció «d'educació per les arts» i que, casualment és la que caracteritza les escoles en les quals les arts tenen un paper preponderant i que marca la qualitat de l'educació artística. Val la pena retenir aquesta noció perquè si un interpreta el document per la discussió curricular d'una manera àmplia, ens pot portar al que ara diré. Anne Bamford (2006, pàg. 12) ens aporta, de nou, una definició que ens pot servir com a punt de partida:

«L'educació *per* les arts fa servir pedagogies creatives i artístiques per ensenyar tot el currículum, fomenta la millora acadèmica, redueix l'abandonament escolar i promou transferència positiva. Aquests beneficis s'arriben a aconseguir allí on ens donen recursos per desenvolupar programes de qualitat. Si els programes no són de qualitat inhibeixen els beneficis aparentment vinculats als programes de qualitat».

Abans d'explorar en què es fonamenta aquesta proposta i quins són els seus beneficis, voldria fer una primera síntesi introduint una definició. Hi ha un cert consens internacional en el fet que l'objectiu de les arts a l'educació és «passar l'herència cultural a la gent jove, donant-los la possibilitat de crear el seu propi llenguatge i contribuint al seu desenvolupament global (emocional i cognitiu). En aquest sentit, les arts a l'educació afecten els nens, les nenes i els joves tant en l'aspecte acadèmic com personal». Fins aquí penso que la majoria hi estarien d'acord, encara que podrien discrepar en el que entenem per herència cultural, com passar-la, què significa donar la possibilitat de crear el propi llenguatge i els possibles sentits de desenvolupament.

pament global. Però tornaré en aquest punt més endavant amb nous aclariments i definicions –especialment perquè aquest és un dels problemes fonamentals de les arts, que sembla que fa servir els termes sense necessitat d’explicar-los, amb un fort caràcter essencialista i/o nominalista.

Però des d’aquesta definició més o menys compartida surten les dues vies que he apuntat:

- L’educació «en» les arts implica ensenyar als alumnes les pràctiques i els principis de diferents disciplines artístiques, amb la finalitat d’estimular la seva apreciació crítica i la seva sensibilitat, i de permetre construir identitats culturals.
- Per la seva banda, l’educació per les arts implica que les arts són vistes com a vehicles per aprendre els continguts d’altres matèries i que són un mitjà per aconseguir objectius educatius més generals. D’aquesta manera altres matèries poden vincular-se amb l’educació de les arts, de manera especial temes socials i culturals.

No plantejo que si volem que els nens, les nenes i els joves desenvolupin el seu potencial hagin de triar una d’aquestes dues perspectives perquè totes dues són necessàries. Com s’ha vist en programes de qualitat desenvolupats al Canadà, Nova Zelanda, Austràlia, el Regne Unit, Finlàndia, Eslovàquia i altres països que han tingut impacte en els infants i joves, l’ambient d’aprenentatge i la comunitat, s’han fet servir els dos enfocaments de manera interconnectada, i amb la consciència que si només es fa servir una d’aquestes perspectives es priva els alumnes d’arribar a aconseguir tot l’impacte positiu que poden tenir per a la seva realització.

El problema, i per això m’he aturat en aquesta qüestió, és que, entre nosaltres, aquesta segona orientació és pràcticament inexistent, no solament per les condicions laborals dels educadors i organitzatives dels centres, sinó per la manca de tradició col·laboradora dins de les escoles entre el professorat –amb quanta freqüència l’arribada de l’educador de música és viscuda com a temps de descans per part del professor generalista–, en lloc d’aprofitar per desenvolupar projectes compartits o traspassar en sons el que s’ha treballat amb l’alfabetització o l’exploració d’un tema.

### Aclarint algunes nocions

Un cop feta aquesta distinció, voldria continuar aclarint alguns conceptes que s’han fet presents en les veus a què he fet referència. Un que apareix de manera reiterada és el de creativitat. Però el que sembla interessant és que es dona per compartir que tothom sap de què es parla quan es fa servir aquest concepte paraigua. Voldria, per situar-nos, aterrar en una aproximació que està feta des de propostes educatives i no des de la psicologia o quelcom molt freqüent avui en dia, des de l’autoajuda.

Què és educació creativa? És el desenvolupament de les capacitats de la gent jove amb relació a idees i accions originals, per mitjà de la utilització de tècniques i procediments no solament de la disciplina en qüestió, sinó vinculats a la llibertat per experimentar, utilitzar la imaginació i apreciar el valor (Cox i Rampley, 2001).

Però no es pot oblidar que un aprenentatge creatiu demana una ensenyament creatiu. Això implica que els educadors tinguin (i vulguin fer-la servir) llibertat per innovar, per fer servir la seva imaginació, i fer servir aproximacions imaginatives per tal de fer l'aprenentatge més interessant i efectiu, per desenvolupar amb la gent jove el seu pensament creatiu, estimular la seva curiositat i fer créixer la seva autoestima i confiança.

Un altre element que ha aparegut en la nostra exploració és la noció de cultura, vinculada a les tradicions d'un país, en la tradició romàntica de Herder –un territori, una llengua, una religió, unes tradicions–, i molt connectada amb les propostes que es van fer a Catalunya al tombant del segle XIX al XX. Com que em sembla que aquestes visions de cultura han de ser almenys reflexionades des del context de les tensions entre allò que és global i local del que ens parla Castells (1998), voldria proposar una altra visió de cultura:

«Els valors i models de comportament que caracteritzen diferents grups socials i comunitats» (Cox i Rampley, 2001). Això implica acceptar, per exemple, que a Catalunya no solament hi ha una cultura, sinó diverses i variades, i reflexionar entorn dels papers que aquestes cultures han de tenir a l'escola. Aquesta qüestió encara sembla problemàtica entre nosaltres, però ha estat moneda comuna entre països de llarga tradició en recepció d'emigrants, com és el cas del Regne Unit o Holanda. Un cas diferent seria el de França, però és quelcom que val la pena considerar especialment davant dels recents enfrontaments socials a les ciutats de la perifèria. De la mateixa manera, també caldria revisar l'ideal de gresol (*melting pot*) que va defensar el govern convergent com a model de convivència a Catalunya.

Des d'aquesta noció de cultura, una educació cultural –i tota l'educació escolar ho és– caldria que possibilités a la gent jove comprendre i explorar les seves assumpcions i valors culturals, acceptant i comprenent la diversitat cultural, i desenvolupant una perspectiva històrica que posi en relació els valors contemporanis amb els processos que els hi han donat forma».

### La perspectiva de les alfabetitzacions múltiples

Voldria acabar explorant d'una manera breu la que segurament és una de les propostes educatives més interessants que conec, que és la que té lloc, com he dit, a Queensland, Austràlia. A Queensland el currículum són nou pàgines. No vull entrar en detalls, però per tal que en tinguin una idea, el que l'escola ha de facilitar que els alumnes aprenguin està organitzat a partir de quatre preguntes: 1. Qui sóc i cap a on vaig? 2. Com dono sentit i em comunico amb el món? 3. Quins són els meus drets i les meves responsabilitats en les comunitats, les cultures i les economies? 4. Com descriu, analitza i dono forma al món al meu voltant?

La segona d'aquestes preguntes és la que ens interessa, perquè ens porta a una altra manera d'entendre la finalitat de l'educació de les arts, des d'aquesta segona perspectiva que he enunciat de forma breu. Voldria explicitar-vos que aquesta segona pregunta es vincula amb el camp dels alfabetismes (faig servir aquest terme per fer

la distinció amb la noció “alfabetitzacions” múltiples i mitjans per comunicar-nos. Això significa:

- Aprendre a posar junts mitjans de comunicació nous i tradicionals.
- Fer valoracions creatives i mostrar-se en *performance*.
- Comunicar fent servir llenguatges i formes de comprensió multiculturals.
- Tenir un bon domini dels «alfabetismes» i la numeració (és quelcom més que saber els números i fer servir les operacions aritmètiques bàsiques, és saber pensar matemàticament).

Per situar-nos en allò que vol dir la perspectiva dels «multiplealfabetismes», pensem que hem decidit demanar als nostres alumnes fer una pàgina web en què representin/mostrin els processos d’aprenentatge que fan amb nosaltres a les aules de música, o que cerquin a Internet experiències d’educació musical en altres parts del món. Per afrontar aquesta tasca, els nostres estudiants necessiten una sèrie d’alfabetismes:

- Vinculats a formes tradicionals d’escriptura (per enregistrar informació i idees).
- Visuals (per dissenyar i manipular les imatges).
- Aurals i musicals (per incorporar una sonoritat a la pàgina).
- Que comprenguin matemàticament el nombre, el canvi i les dades (per tenir constància de la utilització de la pàgina i per finalitats de recerca).
- Que participin de manera efectiva en la vila global (per comprendre i comunicar-se amb altres persones de diferents comunitats i cultures, fent servir determinats llenguatges i amb sensibilitat per les seves necessitats i pràctiques)<sup>1</sup>.

I tot això per què? La plataforma dels «multiplealfabetismes» (*multiliteracies*) ofereix un canvi per iniciar canvis radicals en l’aprenentatge i l’ensenyament, al mateix temps que ens manté en guàrdia en les nostres opcions, exploracions i direccions davant de les postures que tracten de canonitzar sota un nou nom les polítiques vinculades a la *literacy education* (Matthews, 2005).

En aquest sentit, el terme *multiplealfabetismes* fa referència en un sentit ampli a l’impacte de la nova economia i les actuals condicions culturals en què les persones han de conèixer per donar sentit al món, a ells mateixos i als altres. A causa del fet que la comunicació és conduïda a través de textos i mitjans nous, i que l’alfabetisme té lloc actualment a través de mitjans visuals, d’àudio i gestuals, cal canviar com pensar l’alfabetisme (*ídem*).

Els «multiplealfabetismes» ajuden els estudiants a interpretar els nous mitjans de comunicació (aquí s’hi inclou la música) i els múltiples discursos en conflicte i a trobar els nous desafiaments que porten les actuals pràctiques de visualització. Portant

---

<sup>1</sup> Vegeu <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/html/curric-org/curricorg.html>.

això al terreny pedagògic, el que es tracta és de connectar el que Kress's (2000) va anomenar com a «*design*» (un ampli metallenguatge que substitueix el terme gramàtic i se centra en la producció social i històrica de múltiples textos) lingüístic, visual, gestual, espacial i multimodal, fent que els «multiplealfabetismes» connectin amb:

- La mateixa experiència dels estudiants (pràctica situada)
- L'ensenyança de metallenguatges (ensenyança directa)
- La investigació del context cultural dels *designs* (marc crític)
- L'aplicació dels *designs* a nous contextos (transformar la pràctica)

En un terreny pràctic això significaria, per exemple, que a l'hora de pensar les classes de música, caldria pensar en, almenys, quatre tipus d'objectius:

- experiencials (què aprendré de mi mateix)
- conceptuals (al voltant de què pensarem)
- connectius (quines relacions establirem)
- aplicats (què en farem, de tot això)

Des del meu punt de vista i des del d'altres col·legues i reformes educatives, l'educació en i per les arts caldria que se situés dins d'aquest marc, i no al marge i de manera compartimentada. Això no és un modisme, sinó una resposta a allò que un dels participants al debat va assenyalar:

«En el cas dels nostres alumnes, la presència de la música enregistrada és veritablement impressionant: ells mateixos reconeixen que escolten música durant moltes hores al dia. No hi ha cap àrea en l'ensenyament general que tingui tanta presència en la seva vida com la música. En aquest sentit, l'àrea de música resulta primordial en el currículum. Davant el pes de la música en la quotidianitat del nostre alumnat, la classe de música és un lloc inigualable per fomentar la seva creativitat i, al mateix temps, educar aquests nens i joves com a consumidors, perquè siguin oients crítics. Els professors de música tenim a les nostres mans la possibilitat de trencar la uniformització cultural que imposen les multinacionals discogràfiques, obrir als nostres alumnes les portes de la diversitat i la multiculturalitat. I si a més a més aconseguim recuperar alguna cosa de la tradició de la pràctica musical que els mitjans han anat soscavant, si els tornem el seu paper d'actors musicals, capaços d'expressar-se mitjançant la música, l'èxit serà doble».

I si a més a més revisem les nostres idees implícites i els nostres prejudicis, si ens obrim a una educació per les arts i no només de les arts, i si connectem la visió de la música amb les idees i propostes que ens parlen d'un nou sentit per l'alfabetisme aural, estarem en el camí d'una concepció i una pràctica diferent de l'educació musical, en un marc d'un altra narrativa per a l'escola.

## Referències

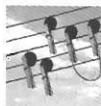
- BAMFORD, A. *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Nova York: Waxmann, 2006.
- CASTELLS, M. *La era de la informació. El poder de la identitat*. Vol. 2. Madrid: Alianza, 1998.
- COX, A.; RAMPLEY, N. (2001) «“Impulse” A case Study on the participation of Community Artists in the Educational Process». A: *UNESCO Meeting of Experts on Arts Education in Latin America and the Caribbean*. Universitat d'Uberaba, 2001, pàg. 21-11.
- MATTHEWS, J. (2005) «Visual Culture and Critical Pedagogy in “Terrorit Times”». A: *Discourse: studies in the cultura politics of education*, 2005, núm. 26 (2), pàg. 203-224.

---

# La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno

Gabriel Rusinek

Universidad Complutense de Madrid



---

## Introducción

El modelo tradicional de enseñanza de la música en la escuela presenta actualmente numerosos problemas, al no tomar en cuenta los intereses y las capacidades musicales y cognitivas de los alumnos reales que estudian en los centros escolares. Los alumnos, como toda la sociedad, han cambiado vertiginosamente en los últimos quince años sin que la didáctica de la música parezca haber percibido ese cambio. Los niños, y sobre todo los adolescentes, se muestran reacios a aceptar las estrategias de enseñanza centradas en el profesor, que les relegan a una posición pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje o que les obligan a memorizar palabras sobre música en vez de aprender música, una tendencia sorprendentemente vigente hoy en día en la enseñanza secundaria (con un currículo de marcado carácter histórico más que musical propiamente dicho) e incluso en segundo y tercer ciclo de primaria (RUSINEK, 2006). La actitud resultante, al igual que en otras áreas y asignaturas, es el desinterés, la desmotivación y la objeción escolar, traducida en pasividad, boicot a la enseñanza y –en casos extremos– violencia escolar. La didáctica de la música suele concentrándose en la transmisión de estrategias de enseñanza para unos alumnos *ideales* que no existen en los centros, limitándose la formación docente a recetarios de actividades que ignoran cómo aprenden los aprendices y, lo que es más grave, que desconocen la naturaleza básicamente social del aprendizaje, en general, y del aprendizaje musical, en particular.

En esta conferencia voy a analizar un modelo diametralmente opuesto, que se centra en la actividad del alumno en vez de centrarse en la disertación verbal del profesor. No es un invento mío, ya que el aprendizaje por descubrimiento tiene una larga trayectoria en la pedagogía en España, pese a las reticencias de gran parte del profesorado. Tampoco es una novedad a nivel internacional, ya que el aprendizaje musical a través de la composición está incorporado –como veremos– al currículo nacional en el Reino Unido, y es común también, por ejemplo, en los países escandinavos. Lo que voy a presentar es la investigación en aulas españolas de un modelo

que permite a los alumnos ser agentes de su propio aprendizaje, con los consiguientes grados de motivación y autorregulación de la conducta. Comenzaré comentando investigaciones sobre creatividad musical en el mundo anglosajón y haré una breve reseña sobre la creatividad en la educación musical española y latinoamericana. A continuación informaré acerca de mis propias investigaciones en el campo de la composición cooperativa como proceso de aprendizaje musical centrado en el alumno, y concluiré extrayendo de las conclusiones de esos trabajos algunas implicaciones para la práctica docente.

## La creatividad en la educación musical

La creatividad en la enseñanza escolar de la música ha sido estudiada sobre todo desde que PAYNTER y ASTON (1970) impulsaran la composición en la escuela –por influjo de la música de vanguardia de la década de 1960 (COX, 2005)– hasta llegar a ser incorporada en Inglaterra como una parte fundamental del currículo nacional (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 1991). Las publicaciones recientes dan idea de la extensión del interés por la investigación en creatividad en la educación musical escolar, desde Europa (McPHERSON, 1998) hasta el lejano oriente (LEUNG y McPHERSON, 2002). Muchas de las comunicaciones presentadas en congresos recientes (véanse por ejemplo las actas del último congreso de la International Society for Music Education celebrado en Tenerife en 2004, o del 4<sup>th</sup> *Research in Music Education Conference*, celebrado en Exeter en 2005) y de los artículos publicados en revistas de investigación en educación musical con revisión anónima (véanse por ejemplo los últimos volúmenes de *Music Education Research*, *International Journal of Music Education*, *British Journal of Music Education* o *International Journal of Education & the Arts*, esta última de acceso libre en <http://ijea.asu.edu>) se centran en la creatividad musical. Se han publicado libros completos sobre el uso de la composición como eje de una didáctica constructivista (WIGGINS, 2001) o sobre por qué debe enseñarse ésta (HICKEY, 2003), aunque entre ellos únicamente el de GLOVER (2004) ha sido traducido al castellano. Para aquellos interesados en profundizar en el tema, las reseñas más completas de la bibliografía sobre investigación en creatividad musical son las de WEBSTER (1992), la de HICKEY (2002) –que incluye también un análisis de estudios relevantes sobre la creatividad en las artes plásticas, el teatro y la danza–, y la de BURNARD (en prensa).

En lo que respecta a la educación musical iberoamericana, el uso de la improvisación y la escritura de melodías en la educación musical escolar ya fueron mencionadas en *La iniciación musical del niño*, de VIOLETA HEMSY DE GAINZA (1964), que resultó una publicación fundamental para los educadores españoles y latinoamericanos. Pero el interés en la creatividad musical realmente comenzó en Argentina durante la siguiente década, cuando SAIITA (1978) propuso el uso de la composición en la educación musical para facilitar a los jóvenes la comprensión de la música contemporánea mediante el uso de instrumentos de percusión y partituras gráficas. Esta línea fue continuada por AKOSCHKY (1988) mediante el uso de los «cotidífonos» –instrumentos musicales



construidos con materiales de descarte por alumnos de educación infantil y primaria, para explorar el sonido y componer— y fue posteriormente incorporada al currículum oficial para educación infantil en Buenos Aires. Para esa época, también AGUILAR (1978) incluía el uso sistemático de la improvisación y la composición con ritmos y elementos melódicos tonales y atonales dentro de sus cursos de lenguaje musical. El interés en las actividades creativas fue incentivado aún más por el estudio sobre la improvisación de HEMSY DE GAINZA (1983) y por la traducción hecha por sugerencia suya de los trabajos de SCHAFER (entre otros, 1965/1983, 1967/1982) por la editorial Ricordi Americana, que influyeron profundamente en los educadores musicales de habla española. La creatividad musical es analizada por FREGA y VAUGHAN (2001), y otras publicaciones recientes informan sobre el uso de la improvisación y los procedimientos compositivos en contextos como la formación de los músicos profesionales (AGUILAR, 1999), la educación secundaria (ESPINOSA, 2005) y la formación del profesorado (AKOSCHKY, 2005).

Por su parte, la creatividad sólo es mencionada superficialmente en el currículo oficial en España (MECD, 2000, 2003) como un objetivo deseable, lo cual es también apoyado por DÍAZ y FREGA (1998), PASTOR (1997), y LATORRE y FORTES DEL VALLE (1997). Pero el currículo no sugiere el uso de procedimientos creativos —salvo un poco de improvisación— probablemente porque la tradición pedagógica ha estado siempre centrada en el profesor, más que en el alumno. Sin embargo, aunque la improvisación y la composición parecen ser una excepción en los centros, se han documentado muchos proyectos creativos relacionados con el uso de la improvisación en los conservatorios (MOLINA, 1988), el uso de ordenadores en proyectos creativos transnacionales entre institutos (DOMEQUE y FLORES, 1996), la creación de «diálogos musicales» en un instituto (DEMIDOFF & RUSIÑOL, 1997), la composición de una ópera en un colegio (SÁEZ, 1999), la enseñanza de improvisación en centros escolares (MARQUINA, 1997; PRIETO, 2001), la enseñanza de improvisación jazzística a alumnos de conservatorio (GALÁN, 2003), la creatividad en la enseñanza del piano (GARCÍA & ESTEBARANZ, 2005) y la composición en secundaria (MURILLO, 2006). La investigación en creatividad musical es escasa, e incluye informes presentados en publicaciones o tesis doctorales que estudian la creatividad infantil en la transmisión de canciones folklóricas (MARTÍN & CARBAJO, 2002), los procesos cognitivos usados por los guitarristas al improvisar y componer (CONTRERAS, 2002), la creatividad en la musicoterapia (TRALLERO, 2004), la creatividad de alumnos de secundaria cuando componen con la ayuda de editores de partituras (ALEGRET, 2004), y las percepciones de los profesores sobre creatividad en educación musical (ÒDENA, 2005).

## **El aprendizaje musical mediante la composición cooperativa**

Mis propias investigaciones no se orientan a la creatividad en sí sino al aprendizaje grupal basado en tareas creativas, y en particular al estudio de la composición cooperativa como procedimiento de aprendizaje musical centrado en el alumno. En los diferentes proyectos que llevé a cabo analicé la complejidad del conocimiento

musical intuitivo que pueden demostrar los adolescentes en un proyecto de composición (RUSINEK, 2004), los distintos procesos de creación musical observados de manera intersubjetiva (RUSINEK, 2005b) y las distintas dinámicas grupales en relación con los niveles académicos y la motivación –extrínseca o intrínseca– vistas desde la perspectiva de los propios alumnos (RUSINEK, 2005a).

En otra publicación (RUSINEK, 2005c) analicé las estrategias organizativas utilizadas para incorporar la composición grupal a la práctica de aula. Esas estrategias se basan en proponer tareas de creación grupal que los alumnos deben desarrollar autónomamente durante una serie de clases, en sitios diferentes para no interferirse acústicamente –aula de música, aula, biblioteca, sala de informática–, pasando de consignas simples en las que sólo un elemento está en juego –por ejemplo, un tipo de escala– hasta llegar a una composición libre. La extensión requerida en la composición libre –por ejemplo, dos minutos y medio de música– obliga a los alumnos a poner en juego todo su conocimiento musical para lograr desarrollar sus ideas musicales plasmándolas en una estructura coherente, y a una práctica democrática para la toma de decisiones, en este caso estéticas.

Los proyectos se basan epistemológicamente en una perspectiva interpretativa del conocimiento pedagógico, y en ellos utilicé la metodología cualitativa desde una visión de profesor-investigador (RUSINEK, 2003). Para la recogida de datos utilicé la observación participante y no participante, las entrevistas no estructuradas, la filmación en vídeo, la grabación de ensayos y conciertos, las notas de campo y el análisis de materiales escritos. Esta opción metodológica, con una larga trayectoria desde las propuestas de STENHOUSE (1987) hasta las más actuales de COCHRAN-SMITH y LITTLE (2002), tiene la ventaja de que sus hallazgos surgen del estudio en profundidad de contextos educacionales reales y no de experimentos, por lo que las posibilidades de transferencia por parte del profesorado en contextos similares son altas, aunque no se intente reclamar generalizabilidad alguna.

Algunos de los hallazgos de mis investigaciones fueron los siguientes:

- Alta motivación por la labor grupal: frente al aprendizaje tradicional de carácter deductivo basado en la recepción pasiva de los contenidos expuestos oralmente por un profesor, el trabajo grupal se reveló como muy motivador sobre todo a nivel intrínseco –es decir, por la tarea en sí misma– aunque sin desdeñar los componentes extrínsecos –la calificación que recibieron los alumnos al estar inserta esa tarea en la programación regular de aula. Esa motivación, que se verificó tanto en las observaciones como en las entrevistas, contrarresta la desgana que todos los profesores percibimos actualmente en los centros y se nutre tanto de la orientación lúdica de niños y adolescentes –que no consideraban que estaban aprendiendo sino jugando– como de la fuerte inclinación hacia las relaciones sociales de estos últimos, sobre todo en el caso de los institutos.
- Comprensión de las dinámicas grupales: la observación de los alumnos desde una posición no participante –sin tener que controlar el flujo de actividades de aprendizaje y sólo esporádicamente cuestiones de conducta– me permitió comprender

rasgos personales e interacciones grupales que permanecen ocultas a nuestra visión docente cuando enseñamos desde una perspectiva centrada en el profesor, característica en la educación musical por la necesidad indiscutida de la enseñanza por imitación.

- Comprensión de los procesos creativos desde una mirada intersubjetiva: así como no podemos entrar en la mente de un compositor, de un artista plástico o de un coreógrafo para registrar sus procesos creativos intrasubjetivamente –aunque la psicología y la historia del arte utilizan métodos variados para deducirlos a partir del estudio de sus obras– sí podemos registrar los distintos procesos que se dan en un grupo de manera intersubjetiva, es decir, analizando las interacciones que se dan entre los miembros del grupo en la gestación de ideas y en la toma de decisiones estéticas. Cada grupo desarrolló procesos de toma de decisión particulares que analizamos pedagógicamente para ampliar su comprensión de la creación en el arte, estableciendo eventualmente analogías con los procesos reconocidos en determinados artistas.
- Aprendizaje cooperativo: la creación grupal exigió la gestación de una democracia a escala donde todos debían colaborar en alguna manera de acuerdo a las reglas que el propio grupo consensuaba para llegar a un resultado que no estaba prefijado de antemano sino que, por el contrario, era imprevisible.
- Jerarquización del conocimiento intuitivo que traen los alumnos: a diferencia de la postura tradicional en la escuela que supone que el niño es una *tabula rasa* que debe ser *llenada* de contenidos –es decir, que es ignorante por definición– la creación grupal exigió a cada integrante del grupo aportar sus conocimientos y habilidades previos para la realización de la tarea. Esto permitió a los alumnos, sobre todo, tomar conciencia de hasta qué punto sus aprendizajes anteriores les eran útiles.
- Jerarquización de los productos: aunque lo importante son los procesos creativos y no los productos en sí mismos, cuando los analizamos desde la mirada externa que podría tener un crítico o un consumidor de arte al compararlos con obras *consagradas*, dentro de la dinámica del aula puede suceder –y parece conveniente que así sea– lo contrario. La presentación de los productos en un concierto o exposición interna les asignó una jerarquía notable dentro de la microsociedad escolar, que se constató en las conversaciones posteriores a los proyectos e incluso en discusiones sobre autorías y plagios. La grabación en disco compacto o en vídeo de los conciertos favoreció aun más esa jerarquización.
- Conciencia de la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1979): los alumnos expresaron preferencias bien por el trabajo autónomo o por el trabajo dirigido, pero a la vez tomaron conciencia de las diferencias entre aprender solos y aprender con un adulto experto que les guiara. En cualquier caso, las diferencias de habilidades en un grupo llevaron a que algunos tomaran la función de mediadores y se estableciera un «aprendizaje entre pares», en algunos casos muy efectivo.

- Cognición situada: por último, en los trabajos de creación grupal los alumnos debieron aplicar habilidades cognitivas en situaciones análogas a las de los creadores profesionales –por supuesto, adaptadas al contexto escolar y a su disponibilidad de destrezas básicas–, como un compositor profesional o un grupo de rock que tuviera que presentar una canción en un concierto en una fecha determinada. BROWN, COLLINS y DUGUID (1989) hablan de la «autenticidad» de estas situaciones, que no sólo permiten un aprendizaje más cercano al del aprendiz de un oficio –que por ejemplo plancha para comprender el patronaje antes de ser sastre– sino que dan a los alumnos un conocimiento de las profesiones que sería superficial si intentáramos transmitirlo sólo declarativamente.

Además de esas investigaciones, en los últimos tres años estoy intentando transferir estas ideas a la formación del profesorado, introduciendo la creación grupal en los estudios de Magisterio (en las especialidades de Educación Primaria, Educación Física, Audición y Lenguaje, y Educación Musical). En particular, en la asignatura «Educación artística y su didáctica» en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes realizan pequeños experimentos creativos sobre distintas variables, primero como improvisación y luego como tareas de creación en tiempo diferido: tímbricas (con instrumentos de altura determinada e indeterminada, con percusión corporal, con sonidos vocales), melódicas (utilizando diferentes escalas sobre instrumentos de láminas), rítmicas (basándose en esquemas propuestos) y formales (explorando distintas estructuras, tanto abstractas como programáticas). Como trabajo final de la asignatura, previo al examen, componen una pieza y la presentan en un *concierto* interno. Ese trabajo puede ser exclusivamente instrumental –incluyendo una coreografía simultánea a la interpretación o efectos visuales– o puede ser vocal-instrumental –yendo desde una canción con acompañamiento a una pequeña *ópera* escolar. Esta estrategia pretende mostrar a los futuros maestros, a través de la reflexión pedagógica paralela a la actividad creativa –aunque de manera experiencial antes que exclusivamente teórica–, cómo el arte y la creatividad artística pueden nutrir las perspectivas con que entendemos el aprendizaje en otras áreas de conocimiento.

## Implicaciones prácticas

Para concluir, quiero reflexionar sobre lo que puede significar tener en cuenta la creatividad en el aula tanto en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje como al desarrollo profesional del profesor. En primer lugar, los procedimientos de creación grupal conllevan un cambio de perspectiva en la didáctica tradicional, que en vez de centrarse en la enseñanza –es decir, en las explicaciones del profesor– pasa a centrarse en el aprendizaje –es decir, en los esfuerzos que desarrolla el propio alumno para asimilar el conocimiento.

En segundo lugar, la creación grupal permite a los alumnos un aprendizaje por descubrimiento, de tipo inductivo, basado en problemas estéticos de solución abierta

para cuya resolución necesitan activar un tipo de inteligencia divergente –que permite proporcionar respuestas múltiples– contrapuesta a la inteligencia convergente –de respuesta única– puesta en juego en la escuela casi con exclusividad. En tercer lugar, el espacio de autonomía proporcionado a los alumnos puede servir no sólo para producir motivación por la sensación de gestión del propio aprendizaje, sino además proporcionar un espacio de experimentación de la resolución conjunta de problemas que les servirá como preparación para sus futuros desafíos profesionales, teniendo en cuenta que una gran cantidad de puestos laborales exigen el trabajo en equipo y la innovación.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional del profesor, quiero hacer hincapié en cómo la creatividad puede ser una respuesta a la sensación de frustración que provocan las dificultades en los centros provocadas por cuestiones como la desmotivación por el estudio, los problemas de disciplina o la falta de apoyo de las familias. Frente al modelo técnico que conviene al negocio editorial –en el que los profesores somos meros aplicadores de las recetas desarrolladas por los *verdaderos* especialistas en los libros de texto– pero que no ayuda a solucionar a los problemas reales de los centros, arriesgarse a dejar lugar para la creatividad en el aula puede darnos una visión distinta de nosotros mismos como profesionales innovadores. En vez de resignarnos a protestar por la falta de apoyo, la falta de materiales o la falta de interés, invito a los profesores a comenzar por un pequeño proyecto creativo para probar una forma diferente de enseñar, no estructurada según las enumeraciones de conceptos y datos del currículum, sino siguiendo los emergentes de la creación grupal. Dado que lo peor que puede pasar es que los alumnos aprendan tan poco como cuando intentan memorizar la información verbal de los libros de texto, creo que podemos correr el riesgo de intentarlo. En definitiva, propongo reconceptualizar la profesión docente aprovechando los amplios márgenes de libertad de enseñanza que hay en colegios e institutos –aun constreñida por limitaciones de medios, problemas sociales e incluso falta de coordinación pedagógica– para desarrollar nuestra propia creatividad a través del diseño de procedimientos innovadores de aprendizaje.

## Referencias

- AGUILAR, M. D. C. (1978): *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires, María del Carmen Aguilar.
- AGUILAR, M. D. C. (1999): «Analizar, componer y tocar: Músicas del mundo en la educación del músico profesional». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, 69-76.
- AKOSCHKY, J. (1988): *Cotidífonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- AKOSCHKY, J. (2005): «Componer en la formación docente». *Aula de innovación educativa*, 145, 12-16.

- ALEGRET, M. (2004): *La creación musical a través de la información: Estudio de un caso en primer ciclo de secundaria*. Tesis doctoral inédita doctoral dissertation, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989): «Situating cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. (2002): *Dentro-fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- CONTRERAS, J.A.D. (2002): *El «guitagrama»: Un lenguaje para la composición musical dinámica*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- COX, G. (2005): «Music Education in the UK in “the Oh-so-optimistic Eighties”». Comunicación presentada en *The Fourth International Conference for Research in Music Education*, Exeter, University of Exeter.
- DEMIDOFF, N.; RUSIÑOL, C. (1997): «Ejercicios de creatividad en el aula de música». *Eufonía. Didáctica de la Música* (8), 79-84.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1991): *National Curriculum. Music for ages 5 to 14*. Londres, Department of Education and Science and the Central Office of Information.
- DÍAZ, M.; FREGA, A.L. (1998): La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical. Vitoria-Gasteiz, Amarú.
- DOMIQUE, M.; FLORES, M.Á. (1996): «Experiencia de intercambio con Japón». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 4, 69-76.
- ESPINOSA, S. (2005): «Creación sonora en tiempo real: Una propuesta colectiva en la escuela secundaria». *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.
- FREGA, A.L.; VAUGHAN, M.M. (2001): *Creatividad musical: Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires, Música Clásica Argentina.
- GALÁN, C. (2003): «Un acercamiento a la enseñanza de la improvisación en el “jazz”». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 29, 37-50.
- GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005): *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona, Octaedro.
- GLOVER, J. (2004): *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona, Graó.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1964): *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983): *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- HICKEY, M. (2000): «The use of consensual assessment in the evaluation of children's music compositions». En Woods, C. et al. (eds.): *Proceedings from the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition* [cd-rom]. Keele (Inglaterra).

- HICKEY, M. (2002): «Creativity research in music, visual art, theater, and dance». En R. COLWELL y C. RICHARDSON (eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York, Oxford University Press.
- HICKEY, M. [ed.] (2003): *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* Reston (VA), Music Educators National Conference.
- LATORRE, A.; FORTES DEL VALLE, M.C. (1997): «Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 8, 7-21.
- LEUNG, B.W.; MCPHERSON, G.E. (2002): «Professional composers' and curriculum planners' perceptions about creativity in Hong Kong school music programs». *Music Education International*, 1, 67-77.
- MARQUINA, C. (1997): «La improvisación musical en la ESO». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 8, 71-78.
- MARTÍN, M.J.; CARBAJO, C. (2002): «Creatividad musical infantil». *Música y Educación*, 52, 55-73.
- MCPHERSON, G.E. (1998): «Creativity and Music Education: Broader issues – wider perspectives». En SUNDIN, B.; MCPHERSON, G. E.; FOLKESTAD, G. (eds.): *Children composing*. Malmö, Malmö Academy of Music.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): «Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): «Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, 157 (2 de julio).
- MOLINA, E. (1988): «Improvisación y educación musical profesional». *Música y Educación*, 1 (1), 33-43.
- MURILLO, A. (2006): «Atrapando los sonidos: Experiencias compositivas en el aula de música de secundaria». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 37, 112-118.
- ÒDENA, Ó. (2005): «Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 35, 82-94.
- PASTOR, P. (1997): «La ideación en la educación musical». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 8, 37-50.
- PAYNTER, J.; ASTON P. (1970): *Sound and silence. Classroom projects in creative music*. Londres, Cambridge University Press.
- PRIETO, R. (2001): «Pedagogía de la improvisación musical». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 22, 91-103.

- RUSINEK, G. (2003): «Un modelo cualitativo de investigación del aprendizaje musical en el aula». En RODRÍGUEZ BLANCO, Á.: *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- RUSINEK, G. (2004): «Collaborative composition in a Spanish secondary school General Music class». Comunicación presentada en el *XIV Seminario de la Music in Schools and Teacher Education Commission* de la International Society for Music Education. Granada, Universidad de Granada.
- RUSINEK, G. (2005a): «Students' perspectives in a collaborative composition project». En *Proceedings from the 4<sup>th</sup> International Conference for Research in Music Education* [cd-rom]. Exeter (Inglaterra), University of Exeter.
- RUSINEK, G. (2005b): «La composición en el aula de secundaria». *Musiker: Cuadernos de música*, 14, 191-208.
- RUSINEK, G. (2005c): «Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula». *Aula de Innovación Educativa*, 145, 17-20.
- RUSINEK, G. (2006): «Music in a Spanish secondary school: A look at the past and a look at the present». Comunicación presentada en *XV Seminario de la Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)* de la International Society for Music Education, Hong Kong.
- SÁGI, M.; VITÁNYI, I. (1988): «Experimental research into musical generative ability». En SLOBODA, J. A. (ed.): *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford, Oxford University Press.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WEBSTER, P.R. (1992): «Research on creative thinking in music: the assessment literature». En COLWELL, R. (ed.): *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer Books.
- WIGGINS, J. (2001): *Teaching for musical understanding*. New York, McGraw-Hill.

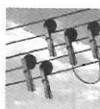


---

# Internet como recurso para el profesorado y el alumnado de música: mitos, promesas y realidades

Andrea Giráldez

Profesora Titular del área de Didáctica de la Expresión Musical  
Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia



---

El enorme impacto producido por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la cultura moderna es indiscutible. Las TIC están hoy presentes en todas las facetas de la vida humana y, de forma particular, en la industria musical. En efecto, los avances tecnológicos han permitido que en la actualidad, más que en ninguna otra época, la música sea una realidad omnipresente, no solo como una forma artística que proporciona placer, sino también, y cada vez más, como una banda sonora que acompaña de manera constante nuestra vida privada, social y profesional (Hargreaves y North, 1997; Sloboda, O'Neill y Ivaldi, 2001). El desarrollo de las TIC, alcanzando dimensiones que hubiesen sido impensables hace unos pocos años, ha transformado profundamente las bases de la creación, la interpretación, la producción, la difusión y el consumo musical y, al mismo tiempo, ha dibujado un nuevo escenario para la educación musical en las escuelas, un ámbito en el que las herramientas tecnológicas comenzaron a usarse en la década de 1970.<sup>1</sup> Han pasado, efectivamente, más de 30 años desde que las primeras experiencias de utilización de recursos informáticos en el aula de música tuvieran lugar. Desde entonces se han venido desarrollando diversas actividades educativas basadas en el uso de

---

<sup>1</sup> Las primeras experiencias en la utilización de ordenadores para la enseñanza musical se realizaron en 1960. Originalmente se presentaron ejercicios de teoría musical y entrenamiento auditivo alojados en grandes ordenadores en diferentes universidades; sin embargo, estos programas no estaban disponibles para las escuelas de primaria y secundaria, que no contaban con recursos suficientes. En la década de los setenta, los micro-ordenadores revolucionaron el uso de estas tecnologías, específicamente en el ámbito educativo. Con la creación y el abaratamiento de los ordenadores personales se empezó a desarrollar *software* específicamente diseñado para distintas áreas educativas, entre ellas la música. Lentamente, los ordenadores comenzaban a introducirse en las aulas de música. Una nueva etapa se inició a comienzos de 1980, con la introducción del MIDI. Finalmente, en los últimos años hemos asistido a una lenta pero constante generalización en el uso de las TIC y, junto con ellas, al diseño y desarrollo de infinidad de aplicaciones musicales, tanto para el ámbito profesional como educativo. (Rudolph, 2004, pp. 116-117).

ordenadores, instrumentos MIDI, aplicaciones de enseñanza asistida por ordenador, editores de partituras, secuenciadores o aplicaciones multimedia con resultados más o menos satisfactorios. Más recientemente se han incorporado los distintos servicios que ofrece Internet, abriendo nuevos caminos pero, al mismo tiempo, suscitando nuevos y muy diversos interrogantes a la hora de definir sus usos y posibilidades en el aula de música.

Desde sus inicios, Internet ha despertado muchas expectativas en el mundo de la educación. Se trata, sin duda, de una herramienta cargada de promesas y posibilidades. A pesar de ello, debemos ser conscientes de que aún estamos en los comienzos y de que, por tanto, es necesaria una reflexión seria que nos ayude a definir qué podemos hacer con Internet, cómo hacerlo y, lo que es aún más importante, para qué.<sup>2</sup>

La experiencia nos ha demostrado que la introducción de una nueva tecnología en la escuela no produce, por sí misma, cambios significativos (Cuban, 1986; Mayes, 2001). A lo largo del último siglo, cada vez que se ha incorporado un nuevo medio a la escuela (radio, vídeo, multimedia, etcétera) se han escuchado predicciones sobre una inminente revolución en los métodos educativos. Pero lo cierto es que aunque estas herramientas han posibilitado cambios puntuales, no han logrado transformar realmente los cimientos de la educación. Podemos pensar en el uso más generalizado de los ordenadores en las aulas de música que, en demasiadas ocasiones, suele consistir en la utilización de editores de partituras para copiar alguna canción o hacer algún ejercicio puntual relacionado con el conocimiento del lenguaje musical dejando al margen otro tipo de *software* (como, por ejemplo, los secuenciadores) que posibilitaría la realización de otras tareas. Este es un ejemplo de cómo las tecnologías pueden usarse dentro de una pedagogía de la reproducción en la que, a pesar de las nuevas herramientas, se perpetúa una forma de trabajo y, por tanto, no se producen cambios significativos.

Aunque la experiencia con Internet es más escasa, si observamos cuál ha venido siendo su utilización habitual en el aula de música comprobamos que ésta se ha limitado, en la mayoría de los casos, a la búsqueda de información por parte de los alumnos, algunas veces mediante procedimientos que podemos calificar de absurdos por su nula eficacia pedagógica.

Ante esta situación, y si lo que queremos es hacer un uso adecuado de Internet en el aula de música, es fundamental reconsiderar los objetivos, los contenidos y los métodos, y hacerlo partiendo de un análisis certero de la realidad, lo cual requiere revisar algunos de los mitos que rodean al uso de esta tecnología.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Como señala Gallego (2003, pp. 37) «entre los docentes hay muchos entusiastas, voluntaristas, que dedican su esfuerzo a familiarizar a sus alumnos con la red... Sin embargo, la buena voluntad no basta y el recuerdo de los errores cometidos (también con buena voluntad) en los primeros tiempos de la informática personal nos deben impulsar a diseñar una serie de líneas maestras y de actuación y capacitación de los docentes ante el reto de Internet».

<sup>3</sup> En la Lección inaugural del II Congreso de Educared, Juan Beltrán Llera (2002), afirmó que en el mundo de la educación, donde estamos acostumbrados a pasar del pesimismo al optimismo

## Algunos mitos en torno a Internet

Como sabemos, los mitos son explicaciones que, aunque contengan una base de verdad, suelen estar alejadas de la realidad.

Uno de los principales mitos que rodea a Internet es el de la abundancia (Díaz Nosty, 1996). Es innegable que «el espacio de información abierto y en continua expansión que representa la WWW supone un importante repositorio de recursos para la educación musical. En la red podemos encontrar información prácticamente sobre todos los temas musicales y educativos que podamos imaginar, así como otros tantos recursos de utilidad para el profesorado y el alumnado: ficheros de audio, partituras, imágenes, vídeos, bases de datos, *software* e, incluso, páginas que nos permiten componer e interpretar música en línea. El volumen de recursos crece, además, a una velocidad de vértigo difícil de calcular» (Giráldez, 2005, pp. 23), pero la abundancia, por sí misma, no transforma a Internet en una herramienta de valor educativo. Por una parte, debemos tener en cuenta que semejante volumen de información se encuentra totalmente disperso y que, por tanto, no siempre podemos disponer de todo lo que está en Internet. A esto se suma la desigual calidad e importancia de las fuentes de información, lo cual obliga al profesorado a evaluar cuidadosamente los recursos a utilizar. No podemos «mandar», sin más, a los estudiantes a buscar información en Internet. Es preciso, como veremos más adelante, ofrecer un marco adecuado para la realización de actividades de investigación. Por otra parte, debemos tener en cuenta que más información no significa, necesariamente, un mayor grado de conocimiento. Gubern (1987:217) ha señalado la hipertrofia tecnológico-informativa que puede generar la acumulación de información; por su parte, Hamelink (en Gómez Mont, 1991, p. 20) afirma que «es factible que la era de la información brinde a la gente el acceso a una sobrecarga de señales que la mayoría no puede manejar».

Otro de los mitos es aquel por el cual se considera que Internet cambiará los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Son muchos los docentes que creen que el uso de la tecnología, en general, y de Internet, en particular, puede producir por sí mismo un cambio radical en la educación, enseñando a pensar y desarrollando el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas (Beltrán Llera, 2003, p. 304). Pero la realidad es que si Internet se usa para reproducir los esquemas tradicionales, basados en la realización de actividades repetitivas que nada tienen que ver con la construcción de conocimientos, poco tendrá que aportar en este sentido.

Otros mitos relacionados con el uso de las TIC e Internet en el aula tienen un cariz más negativo. Entre ellos, el más importante e «inmovilista» es el de que el tiempo empleado por los estudiantes en la realización de actividades con los ordenadores va en detrimento del desarrollo de determinadas capacidades, por ejemplo, las de

---

más desenfadado, hablar de educación y nuevas tecnologías suponía hablar de mitos, promesas y realidades. Las ideas presentadas en dicha lección me llevaron a pensar en cuáles eran los mitos, promesas y realidades que estaban presente en un ámbito específico, el de la educación musical, a la hora de plantearse el uso de Internet, en las aulas de música.

interpretación (vocal, instrumental y corporal). Si bien tiene una parte de razón (debemos seguir potenciando el desarrollo de dichas capacidades) este hecho no quita nuestra obligación a la hora de preparar al alumnado para hacer música con otros recursos, para relacionarse con el mundo actual y enfrentarse al mundo futuro en el que le tocará vivir, un mundo en el que la música se hace también con tecnologías. ¿Debe el alumnado adquirir estos conocimientos fuera de los contextos en los que recibe su formación musical?

Creo que no. La opción, más bien, consiste en analizar y adaptar diversos modelos o caminos hacia la música desde una visión amplia que integre los avances tecnológicos, teniendo en cuenta que el papel de la educación musical cambia en la medida en que los centros de enseñanza dejan de ser la única vía o canal de aprendizaje para el alumnado o, como afirma Paul Lehmann, considerando que:

Nuestro panorama debería ser el de un mundo en el cual todos nuestros jóvenes adquieran la capacidad de continuar un aprendizaje musical independiente, sin maestros. Que posean el entrenamiento y conocimiento necesario como para tomar sus propias decisiones musicales y la motivación para seguir aprendiendo toda su vida.

Internet abre un camino sin precedentes para la consecución de este objetivo. Frente a esta realidad, la educación en su conjunto debe hacer frente a los imperativos de la nueva sociedad y, en el caso que nos ocupa, los docentes de música deben revisar sus contenidos ya que hay ahora demasiadas cosas para aprender. Es difícil decir por dónde empezar, que habría que incluir y qué debería dejarse al margen. Algo, sin embargo, parece cierto: ya no es posible depender sólo de los valores recibidos y de los saberes heredados. Éstos, por supuesto, son importantes y deben encontrar un lugar en los currículos, pero la educación también debe capacitar a las personas para desarrollar sus propios aprendizajes, enfrentarse a nuevos problemas, tomar decisiones y usar la imaginación a fin de que puedan hacer frente a los rápidos cambios que caracterizan nuestro tiempo.

## **Algunas promesas**

Como ya hemos señalado, Internet, usada adecuadamente, tiene el potencial de transformar muchos de los planteamientos pedagógicos del área de música. Algunas de las experiencias realizadas hasta el momento confirman las expectativas que se abren con el uso de esta nueva herramienta.

Sin lugar a dudas, la utilización de Internet puede facilitar el logro de nuevos objetivos basados en una pedagogía no reproductiva y centrada en el aprendizaje, la búsqueda, la indagación, la curiosidad y la imaginación. Algunas experiencias en el ámbito de la educación musical son muy promisorias en este sentido y muestran que podemos sacar provecho de este medio de diversas maneras, entre ellas (Giráldez, 2005, p. 137):

Ampliando los contenidos del currículo de música para establecer un puente con el mundo musical actual.

Alentando y ofreciendo nuevas alternativas para la audición, interpretación y la creación musical.

Posibilitando que los propios estudiantes intercambien conocimientos, ideas y opiniones sobre la música, así como composiciones propias mediante una toma de contacto con estudiantes y profesionales del entorno próximo y de otros países a través del correo electrónico, las listas de distribución, los *weblogs*, las herramientas de mensajería instantánea o algunos sitios web especializados.

Potenciando la participación en proyectos de trabajo cooperativo.

Accediendo a sitios educativos y a materiales de consulta con información actualizada en las actividades de investigación mediante recursos como las cazas del tesoro o las WebQuests.

Creando y diseñando páginas web para distribuir información y mostrar y difundir el trabajo realizado en el aula.

Descubriendo y poniendo en práctica estrategias que posibiliten un aprendizaje musical independiente, sin maestros, a lo largo de toda la vida.

Las posibilidades del «aprendizaje digital» en el ámbito de la educación musical son inmensas, y cuando éste es implementado correctamente conforma un entorno de aprendizaje altamente dinámico y participativo. Un entorno que debería centrarse en proyectos y en problemas y en el estudiante antes que en el docente, y ser personalizado, colaborativo, comunicativo y productivo. Si estas condiciones no se cumplen, Internet tendrá poco que aportar en el aula de música. No basta con tener ordenadores conectados a Internet, ni siquiera profesores bien preparados. Es necesario, que Internet se utilice como un instrumento cognitivo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no solo para hacer lo mismo que veníamos haciendo, pero con otros medios.

## Dónde estamos

La incorporación de Internet en el aula de música avanza muy lentamente. Esta realidad quizá no deberíamos sorprendernos teniendo en cuenta que, a pesar de los años y la experiencia adquirida, tampoco podemos hablar de una incorporación generalizada de la informática musical<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> El grupo de trabajo *Profesión y docencia: el nuevo perfil de la profesión docente*, (véase Gallego Gil, 2004, pp. 153-224) ha realizado una investigación en la que se recogen datos sobre el uso de Internet en las aulas del Estado español. Los datos referidos al uso de Internet muestran la cantidad de tiempo que alumnos y profesores dedican a esta herramienta en sus clases. Por lo que a los alumnos se refiere, un 37% de los encuestados afirma que nunca utiliza Internet en horas de clase. Si a esto se suma los que la utilizan menos de una vez al mes, nos situamos en un porcentaje

En aquellos casos en los que se ha comenzado a usar Internet, su aprovechamiento didáctico es todavía muy desigual. En muchas ocasiones Internet es considerada como un recurso «de moda», que hay que usar aunque no se sepa muy bien para qué. Sin embargo, a medida que la Red va penetrando en las aulas de música van surgiendo también propuestas en las que los recursos se integran adecuadamente en diferentes modelos pedagógicos que suponen nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar<sup>5</sup>.

Al mismo tiempo, van surgiendo sitios que ya no se limitan a la digitalización del material educativo existente, sino que se basan en una adaptación de los contenidos al nuevo soporte o en la creación de nuevos contenidos. En el ámbito de la educación musical, la multiplicación de este tipo de recursos en los últimos años ha sido bastante importante. Ciertamente es que una inmensa mayoría de los sitios web de interés están en inglés (aunque poco a poco se va observando un incremento en el número de sitios en castellano), pero en muchos casos el idioma no supone un impedimento para su aprovechamiento didáctico.

---

mayoritario de alumnos (58,6%) que apenas tiene contacto con Internet en sus clases. De hecho, los alumnos que utilizan Internet con una frecuencia apreciable, es decir, al menos una vez a la semana, no llega a un 30% del total. Por etapas también existen diferencias significativas. En la educación primaria es en la que se registran las frecuencias de conexión más elevadas: el 38,3% de los alumnos manifiesta una frecuencia semanal o superior. Resulta sorprendente comprobar que el porcentaje de esta frecuencia decrece conforme avanzan las etapas educativas: el 24,9% en la ESO, el 22,6% en los CFGM y el 12,3% en bachillerato. Estos datos concuerdan con los que ofrece el profesorado: el 71,2% declara que nunca usa Internet en sus actividades docentes con los grupos de clase estudiados; el 10,8% afirma dedicar a esta tarea alrededor de una hora al mes; el 12,3 por ciento entre 2 y 5 horas, y solamente el 3,2 por ciento más de 5 horas al mes. De forma global, la utilización de Internet con los grupos de clase es inferior a una hora mensual (0,88 horas/mes). Si en vez de Internet nos referimos a las TIC, en su conjunto, vemos que los profesores utilizan los ordenadores en sus clases una media de 2,02 horas mensuales, dato que se sitúa muy por debajo de la media en la mayoría de los países de la UE.

Por su parte, en una investigación realizada por la autora de esta presentación (véase Giráldez, 2003), se puso de manifiesto que solo el 12% de los profesores de Primaria y el 24% de los de ESO habían utilizado alguna vez Internet como recurso en el aula de música. Entre ellos, la mayoría manifestó que su uso principal se limitaba a la búsqueda de información, por parte del alumnado, en el desarrollo de alguna unidad didáctica.

<sup>5</sup> A modo de ejemplo, véase *Learning and Teaching Using ICT: Practical Support Pack (Music)*, un portal del Department for Education and Skills del Ministerio de Educación del Reino Unido que reúne una colección en línea de contenidos, programaciones didácticas, recursos multimedia y materiales de apoyo diseñados para ayudar a los profesores a desarrollar su práctica educativa utilizando las TIC. Paso a paso, el portal brinda al profesorado la oportunidad de probar nuevas ideas y nuevas maneras de enseñar contenidos de su asignatura. También muestra el papel que juegan las TIC en la consecución de los objetivos. Los módulos del área de música muestran cómo las TIC pueden usarse como una herramienta inclusiva. Permiten a los estudiantes –incluso a aquellos sin habilidades específicas para tocar instrumentos– participar activamente en las lecciones y experimentar lo que supone componer, interpretar y escuchar música de forma significativa. El sitio también incluye una serie de vídeos con estudios de caso en el que se muestran lecciones de música en las que se usan las TIC como soporte para el desarrollo de distintas actividades. Disponible en: [www.teachernet.gov.uk/supportpack](http://www.teachernet.gov.uk/supportpack).

Las iniciativas institucionales, puestas en marcha con el objetivo de fomentar el uso de Internet por parte de los profesores, también son un indicador claro del momento en el que nos encontramos. Haciendo un seguimiento de estas páginas, se comprueba que la presencia de propuestas relacionadas con la música se ha ido incrementando de manera lenta pero constante a lo largo de los últimos años. Un ejemplo de este tipo de iniciativas son dos proyectos asociados al portal de Educared: *Profesores Innovadores*<sup>6</sup>, puesto en marcha por la Fundación Telefónica junto con Intel y Microsoft para ayudar a los docentes a utilizar Internet en el aula y *Enseñar a aprender*<sup>7</sup>, cuyo objetivo es que los educadores adquieran conocimientos, competencias y habilidades que les posibiliten un nuevo enfoque en el desarrollo de su trabajo, con el fin último de enseñar a sus alumnos a aprender a aprender integrando la tecnología de manera natural. Objetivos similares persigue el portal del *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*<sup>8</sup>, del Ministerio de Educación y Ciencia, que en los dos últimos años ha incorporado distintos recursos para el trabajo del alumnado, algunos de ellos vinculados a la música<sup>9</sup>, así como los portales de las distintas Comunidades Autónomas. Otros portales de gran interés para el área de música, tanto por la cantidad como por la calidad de materiales ofrecidos, son los creados por distintos organismos dependientes del Ministerio de Educación inglés; entre ellos los de BECTA (British Educational Communications and Technology Agency)<sup>10</sup>, los del Department for Education and Skills<sup>11</sup> o la guía para la incorporación de las TIC en la educación musical de la Qualifications and Curriculum Authority<sup>12</sup>.

Éstos, y otros recursos similares, constituyen un buen punto de partida para diseñar nuevas propuestas didácticas en las que se integre el uso de las TIC y, de manera particular, de Internet, partiendo de la experiencia acumulada. Además de esta experiencia, como es obvio, son necesarios un conocimiento y una reflexión previa sobre las posibilidades que se abren en el ámbito de la educación musical a partir del uso de Internet. Para no exceder los límites de esta presentación, no me referiré a todas y cada una de dichas posibilidades<sup>13</sup>, sino que intentaré señalar algunas de las más importantes para el profesorado y el alumnado de música.

---

<sup>6</sup> [www.educared.net/profesoresinnovadores](http://www.educared.net/profesoresinnovadores).

<sup>7</sup> [www.educared.net/eea](http://www.educared.net/eea).

<sup>8</sup> [www.cnice.mec.es](http://www.cnice.mec.es).

<sup>9</sup> Véase, por ejemplo, *Primartis*, recurso educativo en línea para la enseñanza de la Educación Artística (Plástica y Música) en Primaria que forma parte de los convenios *Internet en la Escuela e Internet en el aula*, o el *Proyecto MOS*, con aplicaciones didácticas interactivas que desarrollan contenidos de apoyo de las enseñanzas mínimas de Música para la ESO y el Bachillerato. Lamentablemente, la calidad pedagógica (que no visual) de los materiales de Primaria deja mucho que desear.

<sup>10</sup> [www.schools.becta.org.uk](http://www.schools.becta.org.uk).

<sup>11</sup> Véase nota 6 en este mismo documento.

<sup>12</sup> [www.ncaction.org.uk/subjects/music/ict-irn.htm](http://www.ncaction.org.uk/subjects/music/ict-irn.htm).

<sup>13</sup> El lector interesado encontrará un análisis detallado de las mismas en Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó. <eufonia.grao.com>.

## Internet como herramienta para el profesorado de música

Las posibilidades que ofrece Internet al profesorado de música son múltiples, y también lo es el uso que los docentes pueden hacer de la Red, que puede incluir o no su utilización con los alumnos.

Desde el punto de vista de la formación inicial y continua, Internet posibilita la autoformación y el reciclaje a través de informes de investigación, documentos de consulta, grabaciones de músicas de muy diferentes estilos, información sobre cursos, congresos y otros eventos relacionados con la educación musical, cursos *online*, acceso a bases de datos especializadas, herramientas para la comunicación con colegas y expertos, etcétera.

En el ámbito de su actividad docente, proporciona acceso a materiales didácticos y programaciones, software, partituras, imágenes o archivos de audio y vídeo, posibilita el intercambio de ideas y recursos<sup>14</sup> y facilita el diseño y desarrollo de experiencias educativas telemáticas, sacando provecho de todo el potencial que ofrecen las TIC en el ámbito de la educación musical.

El uso de Internet nos facilita el desarrollo de muchas tareas que hace unos pocos años requerían de una gran inversión de tiempo o, simplemente, resultaban imposibles. Pensemos, por ejemplo, en lo que hubiese supuesto crear un archivo MIDI para realizar distintas actividades en el aula (en Internet hay millones de ellos listos para usar), conseguir un artículo de periódico que necesita para una clase que tendrá lugar dentro de 30 minutos, proyectar y mostrar al alumnado imágenes de instrumentos utilizados en la música de diferentes culturas o en distintas agrupaciones, probar y descargar *software* con diferentes funciones para usar con el alumnado, conseguir la grabación de una obra musical de la que no se dispone para realizar una audición en el aula, colaborar con otros docentes intercambiando experiencias y materiales, comprar partituras, libros o discos desde el propio ordenador y, en muchos casos, descargarlos inmediatamente tras efectuar el pago, y un largo etcétera.

Esto y mucho más es factible si disponemos de una conexión a Internet y sabemos cómo movernos en este medio. Sin embargo, también debemos advertir que el uso de la Red debe ser «racional». Por una parte, debemos valorar la inversión de tiempo y pensar, en cada caso, si Internet es el medio idóneo para localizar un recurso o si, por el contrario, éste puede obtenerse más fácilmente de otras fuentes (no vale la pena pasar horas buscando una partitura que está disponible en una biblioteca a la que tenemos acceso). Por la otra, debemos recordar que Internet no contiene «todo» lo que podamos necesitar y que a la hora de desarrollar distintas tareas no podemos obviar los materiales publicados en otras fuentes (revistas, libros, discos, etcétera).

---

<sup>14</sup> A modo de ejemplo, véase un sitio publicado recientemente por un grupo de profesores de Granada cuyo objetivo es el intercambio de materiales e ideas entre profesores de música. Disponible en: [www.clasedemusica.com](http://www.clasedemusica.com).



Los ejemplos anteriores muestran una de las facetas de Internet, aquella por la cual podemos considerarla como un rico y complejo banco de recursos que incluye, además, la posibilidad de interactuar e intercambiar ideas y materiales. Pero, desde el punto de vista del profesorado, hay otro aspecto a tener en cuenta, y es el de las posibilidades de hacer un buen uso de Internet en el aula. Esta posibilidad resulta, sin lugar a dudas, más compleja ya que requiere de una formación pedagógica específica de la que muchos docentes todavía carecen<sup>15</sup> y una reflexión en la que se tomen en consideración los objetivos de aprendizaje, los contenidos y la metodología, teniendo en cuenta que no existen recetas mágicas, sino experiencias que pueden servir como punto de partida para seguir construyendo nuevos modelos pedagógicos.

## Aprender música con Internet

Internet, utilizada de manera apropiada, puede llegar a ser un extraordinario recurso para el alumnado de música, ya que ofrece un medio eficaz y fácilmente accesible para enriquecer el currículo musical y las actividades desarrolladas en el aula. Sin embargo, debemos tener en cuenta que no basta con tener ordenadores conectados a Internet, ni siquiera profesores bien preparados, para que las TIC influyan y mejoren efectivamente el aprendizaje del alumnado. Es necesario, además, que éstas se utilicen como instrumentos cognitivos<sup>16</sup>, que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no solo hacer lo mismo que veníamos haciendo pero de otra manera (Beltrán Llera, 2003, pp. 384-385).

Internet es una herramienta relativamente nueva y de moda en el ámbito educativo. No obstante, la novedad no es suficiente para justificar su uso. Por ello, los profesores deberíamos contestar con la mayor honestidad posible a una serie de preguntas antes de decidimos a incorporar este recurso en el aula de música. Martín Maglio (1998) formula tres preguntas muy concretas:

- ¿Las actividades propuestas son educativas y se corresponden con las metas que intentamos alcanzar?
- ¿El uso de Internet permitirá que el alumnado haga algo que antes no podía hacer?

---

<sup>15</sup> En el estudio *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*, dentro del *Proyecto Internet Cataluña (PIC)* se pone de manifiesto que la mayoría del profesorado (71,2%) no ha realizado ningún tipo de formación sobre el uso educativo de Internet. Tan solo el 28% de los docentes ha realizado alguna actividad formativa de esta naturaleza. (Véase IN3-UOC, en referencias bibliográficas).

<sup>16</sup> Lajoie (1993) habla del instrumento cognitivo para referirse a cualquier instrumento que pueda apoyar algunos aspectos de los procesos cognitivos de los estudiantes, por ejemplo, asumir determinados elementos de una tarea y así liberar el espacio cognitivo del estudiante en favor del pensamiento de nivel superior, o permitir a los estudiantes generar y probar hipótesis en el contexto de la solución de problemas.

- ¿El uso de Internet permitirá que el alumnado haga algo que podía hacer antes, pero de una manera más eficaz?

Si la respuesta a estas tres preguntas es negativa, entonces no tiene ningún sentido usar Internet en el aula. Nuestro tiempo y esfuerzo y nuestros recursos estarán mejor empleados de otra manera. Si en determinadas actividades las herramientas antiguas permiten que los alumnos aprendan igual o mejor que con las nuevas, entonces no hay razón para usar nuevas herramientas con procedimientos tradicionales. Las herramientas de última generación solo tienen sentido si se las puede aplicar de forma innovadora para ayudar a que sucedan cosas que valgan la pena.

Si la respuesta es positiva, estaremos preparados para usar una herramienta que, sin lugar a dudas, favorecerá un aprendizaje musical basado en experiencias que tendrán lugar en contextos reales y no en condiciones artificiales, como sucede habitualmente en las aulas de música. Es decir, que será un aprendizaje auténtico, vivo y situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Young, 1993; Stein, 1998), que podrá transferirse a otras situaciones y motivará a los alumnos a construir nuevos conocimientos.

Aunque el uso habitual de Internet en el aula de música se limita habitualmente a la búsqueda de información por parte del alumnado, lo cierto es que Internet puede ser utilizada para desarrollar habilidades muy diversas y para incrementar la comprensión de fenómenos musicales ayudando a los estudiantes a:

- Hacer música en línea (interpretar, improvisar y componer)
- Escuchar
- Desarrollar habilidades a través del entrenamiento auditivo y la práctica con el lenguaje musical
- Investigar
- Participar en proyectos colaborativos e intercambiar ideas y materiales musicales

### Hacer música en línea

Además de las inmensas posibilidades que ofrecen los ordenadores provistos de *software* específico (tanto musical como educativo), en la WWW existe un incipiente, pero creciente, número de páginas con las que el alumnado podrá hacer (esto es, interpretar, improvisar y componer) música en línea.

Si bien algunos de estos recursos tienen características similares a las que encontraríamos en ciertas aplicaciones informáticas y otros materiales multimedia educativos, la principal ventaja es que pueden utilizarse sin contar con dichos recursos. Además, muchos de ellos son muy fáciles de usar, lo que resulta especialmente importante para aquellos profesores que, teniendo escasa o nula experiencia en la utilización de *software* musical, desean introducir este tipo de actividades en el aula.

Un ejemplo de este tipo de recursos es *Composer*<sup>17</sup> (véase figura 1), una aplicación en línea que permite componer una pieza musical simplemente seleccionando y ubicando en diferentes pistas patrones prediseñados. Una vez compuesta la pieza, los estudiantes pueden escucharla, guardarla e incluso enviarla por correo electrónico a un programa de radio de la BBC en el que se seleccionan las mejores composiciones para su emisión.

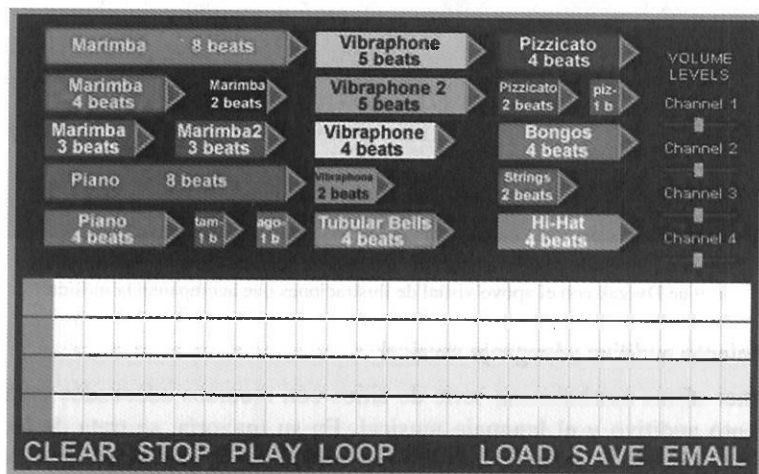


Figura 1. *Composer* es una sencilla aplicación para la composición en línea a partir de la combinación de patrones prediseñados. El programa permite, además, hacer una mezcla de las cuatro pistas utilizadas para la composición.

## Escuchar

La WWW es también una inmensa fonoteca, sin duda la más extensa a la que alguna vez haya tenido acceso el alumnado. Las posibilidades didácticas que se abren al utilizar recursos para la audición en Internet son diversas, y van desde la audición de músicas de diferentes estilos (sin o con soporte visual; véase figura 2) y la localización y descarga de archivos para realizar actividades como la elaboración de presentaciones o la sonorización de imágenes, hasta la puesta a prueba de nuestra cultura musical.

<sup>17</sup> Disponible en: [www.bbc.co.uk/music/childrens/games](http://www.bbc.co.uk/music/childrens/games).



Figura 2: Pantalla de una aplicación en línea que permite escuchar la Sinfonía nº 9 de Dvorak con el apoyo visual de ilustraciones que acompañan la música.

### Entrenamiento auditivo y lenguaje musical

Internet ofrece también una serie de sitios con recursos adecuados para el entrenamiento auditivo y el lenguaje musical. En su mayoría, se trata de lecciones y ejercicios para la enseñanza asistida por ordenador y, por tanto, destinados al autoaprendizaje.

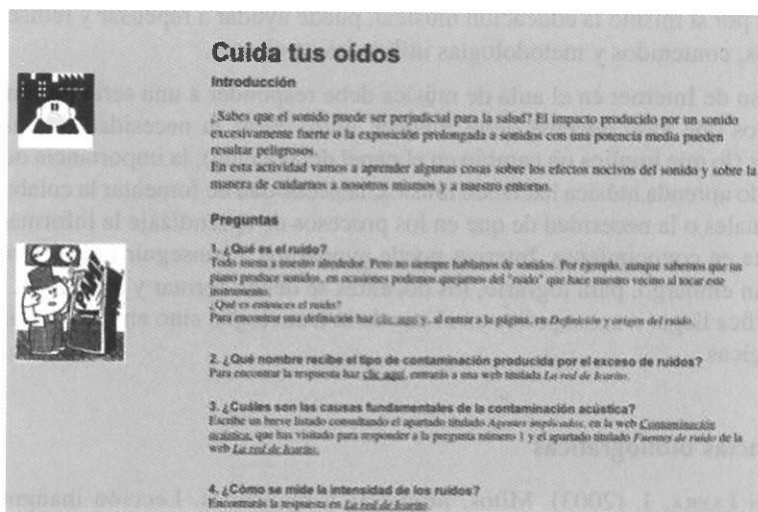


Figura 3: *Orchestra Game*, de Interactive Classics, un juego para discriminar auditivamente los instrumentos de la orquesta sinfónica.

También encontramos programas abiertos como los editores de partituras con recursos diseñados específicamente para entornos Web. Uno de los que más posibilidades ofrece actualmente es Sibelius. Para utilizarlo solo necesitamos instalar en el ordenador el *plug-in* correspondiente (*Sibelius Scorch*: [www.sibelius.com](http://www.sibelius.com)).

## Investigar

La sociedad de la información requiere de nuevos enfoques educativos, pasando de un modelo basado en la transmisión de la información a uno que fomente la participación activa, la resolución de problemas, la indagación, la investigación, el descubrimiento o la reconstrucción significativa de los contenidos de aprendizaje por parte del alumnado. En este contexto, Internet puede ser un medio ideal a partir del cual diseñar actividades y proyectos que favorezcan el desarrollo de Competencias para el Manejo de la Información (CMI)<sup>18</sup> en el área de música. Para conseguirlo, es importante hacer un uso racional de Internet, utilizando metodologías apropiadas como las implícitas en el uso de las cazas del tesoro, las WebQuests o las MiniQuests o insertando las actividades de investigación en el desarrollo de diferentes unidades didácticas o proyectos telemáticos.



**Cuida tus oídos**

**Introducción**

¿Sabes que el sonido puede ser perjudicial para la salud? El impacto producido por un sonido excesivamente fuerte o la exposición prolongada a sonidos con una potencia media pueden resultar peligrosos.

En esta actividad vamos a aprender algunas cosas sobre los efectos nocivos del sonido y sobre la manera de cuidarnos a nosotros mismos y a nuestro entorno.

**Preguntas**

1. ¿Qué es el ruido?  
Todo suena a nuestro alrededor. Pero no siempre hablamos de sonidos. Por ejemplo, aunque sabemos que un piano produce sonidos, en ocasiones podemos quejarnos del "ruido" que hace nuestro vecino al tocar este instrumento.  
¿Qué es entonces el ruido?  
Para encontrar una definición haz clic, aquí y, al entrar a la página, en *Definición y origen del ruido*.
2. ¿Qué nombre recibe el tipo de contaminación producida por el exceso de ruidos?  
Para encontrar la respuesta haz clic, aquí, entrado a una web titulada *La red de los ruidos*.
3. ¿Cuáles son las causas fundamentales de la contaminación acústica?  
Escribe un breve listado consultando el apartado titulado *Agencias reguladoras*, en la web *Contaminación acústica*, que has visitado para responder a la pregunta número 1 y el apartado titulado *Fuentes de ruido* de la web *La red de los ruidos*.
4. ¿Cómo se mide la intensidad de los ruidos?  
Encuentra la respuesta en *La red de los ruidos*.

Figura 4. Las cazas del tesoro constituyen un recurso eficaz para proponer actividades de búsqueda de información en Internet partiendo de un problema concreto que deberá ser resuelto por el alumnado. En la imagen, pantalla de una caza del tesoro diseñada para buscar información sobre la contaminación acústica.

Participar en proyectos colaborativos e intercambiar ideas y materiales musicales.

<sup>18</sup> Para más información sobre el concepto de Competencias para el Manejo de la Información véanse, entre otros: Eduteka (s.f.) y Virkus (2003).

Las actividades de enseñanza y aprendizaje también pueden traspasar los muros del aula a través de la propuesta y desarrollo de proyectos telemáticos colaborativos y cooperativos. Se trata de buscar la alianza entre diferentes cursos, ciclos o áreas de una o varias escuelas para llevar a cabo proyectos en común, utilizando el correo electrónico o la WWW. Además de aquellos proyectos que puedan diseñar los profesores, en la Web encontramos muchas iniciativas y experiencias que facilitan el desarrollo de este tipo de actividades, entre otros, los *epals* (véase, por ejemplo, [www.epals.com](http://www.epals.com)) o las plataformas diseñadas con este fin (véanse, por ejemplo, *European Schoolnet* <[www.eun.org/eun.org2/eun/es](http://www.eun.org/eun.org2/eun/es)> o *Kidlink* <[www.kidlink.org/spanish](http://www.kidlink.org/spanish)>).

Otras iniciativas, como *Young Composers* <[www.youngcomposers.com](http://www.youngcomposers.com)> o *The Virtual Museum of Music Inventions* <[www.musicinventions.org](http://www.musicinventions.org)> posibilitan la comunicación, el intercambio y la colaboración con otros estudiantes de música.

## Conclusiones

Internet es uno de los recursos más valiosos con los que cuenta el profesorado de música en la actualidad. Aunque se trata solo de un instrumento y, como tal, no puede cambiar por sí mismo la educación musical, puede ayudar a repensar y rediseñar los objetivos, contenidos y metodologías utilizadas en el aula.

El uso de Internet en el aula de música debe responder a una serie de principios didácticos que todo docente debe conocer, entre ellos: la necesidad de enseñar a aprender (lo que implica un cambio en el papel del docente), la importancia de que el alumnado aprenda música haciendo música, la necesidad de fomentar la colaboración entre iguales o la necesidad de que en los procesos de aprendizaje la información se convierta en conocimiento. Internet puede ayudarnos a conseguir todos estos objetivos. Sin embargo, para lograrlo, los docentes se deben formar y actualizar, lo cual no significa llegar a ser expertos en el uso de la tecnología, sino en sus posibilidades pedagógicas.

## Referencias bibliográficas

- BELTRÁN LLERA, J. (2003). Mitos, promesas y realidades. Lección inaugural. En Educared (Eds.), *La novedad pedagógica de Internet* (pp. 301-318). Madrid: Fundación Encuentro.
- BROWN, J., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Research*, 18(1), 32-34. Disponible en: [www.sociallifeofinformation.com/Situated\\_Learning.htm](http://www.sociallifeofinformation.com/Situated_Learning.htm).
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

- DÍAZ NOSTY, B. (1996). El mito tecnológico y la sociedad democrática avanzada. En E. Dennis (Coord.), *La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades* (pp. 47-68). Madrid: Editorial Complutense.
- EDUTEKA (s.f). Las primeras etapas en los modelos para CMI (Comentario editorial). *Eduteka: Tecnologías de la Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*. Disponible en: [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org).
- FUERTES, C. (s.f.). Fem Música amb l'ordinador. Xarxa Telemàtica Europea per a l'Educació. Disponible en: [www.xtec.es/rtee/cat/fem/index.htm](http://www.xtec.es/rtee/cat/fem/index.htm).
- GALLEGO GIL, D. (2003). Estrategias para una innovación educativa con Internet. En Educared (Eds.), *La novedad pedagógica de Internet* (pp. 37-50). Madrid: Fundación Encuentro.
- GALLEGO GIL, D. (2004). Profesión y docencia: el nuevo perfil de la profesión docente. En O. Martín Bernal, M. Rodríguez y A. de Andrés (Coords.), *Enseñar @ aprender. Internet en la educación* (pp. 153-224). Madrid: Fundación Telefónica.
- GIRÁLDEZ, A. (2001-2006). *BIVEM: Biblioteca Virtual de Educación Musical*. Disponible en: [www.bivem.net](http://www.bivem.net).
- GIRÁLDEZ, A. (2003). *Internet y educación musical: una evaluación inicial de conocimientos previos e intereses del profesorado de Primaria y Secundaria*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Educared, Madrid. Disponible en: [www.educared.net/congresoi/comunicaciones/listado.htm](http://www.educared.net/congresoi/comunicaciones/listado.htm).
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Componer música online: aplicación de un instrumento para el análisis cualitativo de recursos en la WWW*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Educared, Madrid. Disponible en: [www.educared.net/congresoi/documentacion\\_comunicaciones.htm](http://www.educared.net/congresoi/documentacion_comunicaciones.htm).
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- GUBERN, R. (1987). *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
- HAMELINK, C. (1981). *La aldea transnacional. El papel de los trust en la comunicación mundial*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HARDY, L. (2001). Playing digital: Music instruction for the next generation. *American School Board Journal*, 188 (3), 14-18.
- HARGREAVES, D. Y NORTH, A. (Eds.). (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- IN3-UOC. (2004). *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. (Informe de investigación: documento de síntesis). Disponible en: [www.uoc.edu/in3/pic](http://www.uoc.edu/in3/pic).
- LAJOIE, S.P. (2000). *Computers as cognitive tools II: No more walls: Theory change, paradigm shifts and their influence on the use of computers for instructional purposes*. Mahawh, NJ.: Erlbaum.

- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN MAGLIO, F. (1998). Internet: ¿cómo trabajar en clase? *FMM Educación*. Disponible en: [www.fmmeducacion.com.ar/Pedagogia/internetclase.htm](http://www.fmmeducacion.com.ar/Pedagogia/internetclase.htm).
- MAYES, T. (2001). Pedagogy, Lifelong Learning and ICT. A Discussion Paper for the Scottish Forum on Lifelong Learning. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, vol. 5, n° 1. Disponible en: [www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/mayes.html](http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/mayes.html).
- MACDONALD, R. y BYRNE, C. (2002). Teaching Strategies in the Music Classroom: The Impact of Information and Communication Technologies. *Music Education International*, 1, 44-56.
- Rudolph, T. (2004). *Teaching music with technology*. Chicago: GIA Publications.
- SLOBODA, J., O'NEILL, S. y IVALDI, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience Sampling Methodology. *Musicae Scientiae*, 5, 9-32.
- STEIN, D. (1998). Situated Learning in Adult Education. *ERIC Digest*, 195. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>.
- VIRKUS, S. (2003). Information Literacy in Europe: A Literature Review. *Information Research*, vol. 8, 4. Disponible en: [informationr.net/ir/8-4/paper159.html](http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html).
- YOUNG, M.F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research & Development*, 41(1), 43-58.



# COMUNICACIONS PRIMÀRIA

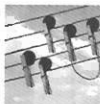


---

# La videoconferència: motivació, comunicació i interacció per aprendre música!!

Gènia Caselles

Mestra de música CEiP Eiximenis de Girona



---

«El mestre, encara que s'especialitzi en una disciplina dominant-ne per tant, temes, procediments, llenguatges i funcions, cal que assumeixi hàbits transdisciplinaris, no solament a posteriori, com a recerca de possibles vincles amb àrees diferents de la pròpia, sinó també apriorísticament, com a modalitat «radial» que cal plantejar-se en la lectura dels fenòmens, en les propostes als infants i en la recerca de recorreguts culturals»

Qualsevol mestre/a de qualsevol àrea ha observat que l'explicació, la informació, el resum que pot fer un alumne i el relat (les paraules que utilitza, les pauses que fa, els gestos i les puntualitzacions) que en pot fer vers els seus companys, sovint són més entenedores que el que pot fer el mateix educador. No ens ha de doldre, ells tenen el seu llenguatge i l'utilitzen.

Nosaltres, actualment, també hem observat la fascinació que ofereix tot el món de l'electrònica i la informàtica als nostres alumnes. Ben aviat ja tenen telèfons mòbils, hi ha un percentatge d'infants que acaben la primària sabent fer una pàgina web, i les xats? Quants alumnes trobaríem que «queden» *on-line* amb els companys de la classe?

Així doncs, si estem educant a les escoles a començaments del segle XXI, és del tot vàlid acceptar la realitat i utilitzar-la per treballar amb els nostres alumnes. Em refereixo a fer de la informàtica i de la capacitat de comunicació entre infants de la mateixa edat una motivació que –ja coneixent-ne els resultats– resulta magnífica.

El que vull exposar és la iniciativa i l'experiència de les videoconferències a l'aula de música. La idea que els alumnes expliquin un tema que han treballat no és gens innovadora, però que ho facin a uns «amics» que es troben a vint quilòmetres i que els estan escoltant i participant amb ells de l'explicació, això és –per a ells i per a molts de nosaltres– una novetat.

## ...des de la primavera del 2004

La primera idea va sorgir el curs 2003-2004. La infraestructura informàtica de les dues escoles no era la mateixa, però ho volíem tirar endavant: El CEIP l'Aulet de Celrà (Gironès) ja disposava d'aula amb canó fix, pantalla on projectar les imatges, i una certa experiència en videoconferències (anteriorment s'havien connectat per fer intercanvis amb els alumnes de la facultat de mestres de la UdG). Al CEIP Eiximenis (ubicada al bell mig de la ciutat de Girona); en canvi, l'alumnat s'havia de desplaçar a l'aula d'informàtica i, amb sort, poder veure els companys de l'altra escola a



Escola Eiximenis (maig de 2004).  
Aula d'informàtica sense  
equipaments de videoconferència.



CEIP L'Aulet (maig de 2004)  
infraestructura adequada  
per a una videoconferència.

través de la televisió. Malgrat els inconvenients que podia suposar per a l'escola de Girona no tenir la sala adequada, les dues mestres vam treballar per a tenir a punt el maquinari i els elements de connectivitat: disposàvem del mateix que ja tenien tots els altres centres: connexió a Internet a través de la línia digital ADSL i el programa NetMeeting; ens havíem posat en contacte amb la SGTI per tal de disposar d'una adreça IP fixa (des del curs 2004-05, tots els centres ja la tenen assignada) i teníem a punt una webcam de tecnologia estàndard.

En les altres trobades «*on line*» hem millorat el so, la velocitat d'emissió de les imatges. Hem canviat les webcam per càmeres de vídeo, utilitzem uns micròfons més bons (els que ofereix en préstec els serveis educatius del Gironès) i hem canviat maquinari. Cal dir que encara no estem del tot satisfetes de les possibilitats que ens ofereix l'actual servei de la xarxa informàtica de les escoles, però mantenim les ganes de seguir amb aquest projecte.

### Treball previ: horaris, temes...

La preparació d'una videoconferència segueix la següent estructura:

Una trobada de les dues mestres farà començar el complex engranatge. És el moment d'escollir amb quin grup-classe o nivell es farà l'intercanvi i els temes que

es tractaran. L'horari de la connexió és sovint la més complicada, rares vegades les classes de música coincideixen. Així doncs, buscar una hora on els dos grups puguin treballar plegats, sovint suposa reunions amb els tutors i especialistes de les dues escoles.

Un cop d'acord amb l'horari, ens posem a treballar el contingut. Hem tingut molt clar des dels inicis que el que fa de debò profitosa la «classe» entre escoles és el moment que els alumnes, d'una i altra població, fan descobrir als companys algun aspecte nou o els amplien una temàtica ja treballada.

Els alumnes han explicat al llarg d'aquests anys temes com les variacions i la simfonia, han treballat les cèl·lules rítmiques amb una bruixa que «recitava» poci-ions i encanteris, han treballat representacions gràfiques de l'alçada del so, han tocat peces harmonitzades per a instruments ORFF, han representat audicions i comentat les anècdotes curioses del seu compositor; també han pogut entendre com es clas-sifiquen els instruments, o han presentat les característiques d'un instrument amb aquell instrument sonant en directe!!

Quan ja és acabada la lliçió magistral, i com a cloenda, hi ha una cançó. És una cançó especial, cantar a veus o a l'uníson amb uns companys tan a prop i tan lluny alhora, amb un piano que acompanya el cant, que sovint no veiem però que sentim, és un moment molt agraït i una manera molt bonica i musical d'acomiar-nos i dir-nos: «mercès per l'atenció i la participació».

## Dues connexions:

Breument voldria explicar les dues videoconferències que han emmarcat els anys d'intercanvi, i aprofitar per fer palès la millora tecnològica que, de mica en mica, està ajudant a fer més senzilla l'activitat.

També serviran per il·lustrar dos treballs ben diferents: el primer, amb el cicle superior de primària, l'altre, amb els del cicle inicial.

## Maig del 2004: la classe de música *On-Line* amb els alumnes de 6è

La primera, emblemàtica per ser amb la que vam iniciar el treball, però emblemàtica també pel resultat que en vam obtenir: **Simfonia/Variacions**. Vam proposar-nos fer una classe col·lectiva on els mateixos alumnes expliquessin els continguts, ja que aquell trimestre a les dues escoles s'estaven treballant els elements i formes musicals a les audicions.

Aquestes eren les nostres fites:

- El Saber preparar «a consciència» un treball.
- El sentir-se part d'un grup.
- La interacció i la comunicació.

- La utilització de la videoconferència com a recurs educatiu.

Ens vàrem fixar uns **objectius** propis de la nostra àrea:

- Gaudir de l'audició de peces musicals.
- Gaudir del cant col·lectiu.
- Reconèixer els diferents moviments d'una peça musical.
- Reconèixer una melodia interpretada amb instruments, tempos, harmonitzacions diferents.
- Aprendre i recordar els noms i anècdotes relacionats amb els compositors i les peces musicals treballades.

Els alumnes de Celrà havien treballat: simfonia i el concert. No va ser difícil l'elecció: **la 5a de Beethoven**. A Girona, s'havien analitzat les variacions, així doncs el **Quintet per a piano i cordes: «la Truita»** de Franz Schubert, era idoni per a fer la «lliçó». Un cop escollida la peça, l'alumnat va decidir quins continguts calia explicar als seus companys i quines preguntes els podrien fer. El treball era en gran grup, participaven tots en l'elecció de les qüestions i en el repartiment de tasques.

Durant les sessions de preparació els alumnes d'ambdues escoles aprenien la cançó: «la Truita» recollida per Schubert i que li va servir de tema per a compondre el Quintet abans esmentat.

Amb l'ajuda de la mestra, els alumnes van elaborar un guió amb les preguntes i tasques a fer amb el nom dels companys que intervindrien.

A l'Aulet, varen preparar-ho així (és l'inici de la seva intervenció)

- Presentació. (Queralt i Roberto)
- *Posar la música.*
- Pregunta: Sabeu de quin compositor és aquesta música? (Andrea i Cristina)
- Explicació: Beethoven. (Laura A.)
- Explicació: El concert i la simfonia. (Laia)
- *Posar música.*
- ...

Al CEIP Eiximenis guardem l'arxiu on es troben totes les intervencions. Després d'una breu introducció a l'autor i d'escoltar el tema principal...

(...) *Escoltem la 1a variació*

- Sílvia: És el mateix que escoltàveu abans? (...) Per què?
- Nina :Quines diferències escolteu?
- Aniol L.: Quins instruments sentiu?
- ...

La llista de les preguntes i de les intervencions, també el tenia l'altra mestra. Si hi havia un problema amb el so, o bé que els alumnes no sentissin o entenguéssim el company que parlava des de l'altra escola, podríem ajudar-los.

El grau de motivació va ser tan alt que tots els alumnes (els que sempre estan a punt per participar i els que no mostren interès per les activitats) podien respondre amb un alt grau de seguretat les qüestions que es troben en el currículum escolar i fins i tot altres aspectes relacionats amb aquests temes, que no ens haguéssim ni plantejat d'explicar-los.

Un cop acabada l'activitat (i com a avaluació escolar –i per a nosaltres l'anàlisi de l'experiència–), vam fer un control. El nivell de coneixements que havien assolit uns alumnes i altres fou un èxit i ens va esperonar a continuar treballant en aquesta direcció.

## **Novembre 2006: preparem la connexió amb 2n de primària**

Les festes majors tenen alguna cosa de màgia i amb els alumnes petits val la pena recollir-ho i portar-ho a l'aula. La música que sona al carrer és popular, els instruments, també, i això ha d'entrar a l'escola. Aquest és des de fa temps el meu objectiu. Així doncs, vaig escollir el tema i el vam anar descabdellant entre mestra i alumnes. Vam centrar-nos en els gegants i en el seguici, amb les músiques que sonen i els instruments que ens fan bellugar. **La gralla i el timbal**, doncs, van ser el centre de l'estudi, també el nom dels gegants, el material, com es col·loquen les persones per a fer-los ballar...

La meua proposta va ser el visionat d'unes diapositives i de la MUD «la gralla i el tabal» que es troba a l'edu365. Hi dediquem dues sessions, també aprenen la cançó «Els tres tambors».

A partir d'aquí, els infants s'organitzen per a ordenar els coneixements i sistematitzar-los. La feina de la mestra, és doncs, guiar aquest debat i suggerir o ajudar a que s'arribi a una entesa i sobretot vetllar per tal que tots els alumnes tinguin un paper (encara que petit) en algun moment del procés o de la videoconferència. Preparem un joc d'audició: reconeixement i identificació del so de la gralla en diferents enregistraments: toc de castells, gralla i piano, però també fragments on no se senten els nostres instruments (Vivaldi, Joe Cocker...)

Els nens i nenes de segon no saben, encara, que el dia de la videoconferència hi haurà un graller que tocarà per a tots nosaltres en directe!

A l'Aulet, preparem el material per a presentar-nos **les famílies d'instruments** i ensenyar-nos en directe com sonen els que ells tenen a l'aula. Primer sortiran uns alumnes disfressats per tal d'il·lustrar la corda, el vent, la percussió; altres companys faran sonar els instruments de l'escola; Acabades les demostracions, ens en presentaran d'altres i ens faran preguntes: el nom, la família, el material... També s'aprenen la cançó popular «Els tres tambors».

Paral·lelament, i sense involucrar-hi els alumnes, les mestres fem proves de so i de maquinari. Al CEIP Eiximenis s'ha de canviar la IP de l'ordinador, s'haurà de portar la pantalla de diapositives, el canó i tots els cables fins a l'aula de música. Tots aquests viatges segur que no seran endebades si primer provem que les connexions i els aparells estan a punt.

L'organització no serà fàcil. Si volem que tots els alumnes hi participin (encara que sigui un xic) hem de treballar amb grups petits. No sempre és possible. A l'Aulet són 50 alumnes de segon, és per això que decidim fer dues sessions de 3/4 d'hora i treballar només amb vint-i-cinc nens i nenes i amb dotze o tretze al Ceip Eiximenis.

### **La «fitxa didàctica» seria<sup>1</sup>**

#### **Continguts:**

- Classificació dels instruments de l'aula de música, segons la família a la qual pertanyen.
- La gralla i el timbal. Característiques.

#### **Objectius:**

- Conèixer els instruments de les festes tradicionals catalanes: gralla i timbal.
- Classificar els instruments segons la família a la qual pertanyen: corda, vent, percussió i teclat.
- Aprendre d'altres companys de la mateixa edat.
- Saber explicar amb claredat els continguts apresos de manera que siguin prou entenedors per als companys de l'altra escola.

#### **Desenvolupament de l'activitat:**

- 1 Presentació i salutacions per part de les dues escoles.
- 2 Els alumnes del CEIP Eiximenis expliquen què és una gralla i un timbal i ho relacionaran amb les festes catalanes. Posteriorment, es posarà una música on caldrà reconèixer aquests instruments.
- 3 Els alumnes del CEIP l'Aulet explicaran les famílies d'instruments i en posaran un exemple de cada. Després trauran altres instruments, i els alumnes de l'Eiximenis hauran de saber a quina família pertanyen.
- 4 Acabarem l'activitat cantant una cançó entre tots: «Els tres tambors» (4 estrofes)

---

<sup>1</sup> Les pròpies de la preparació i connexió ja han estat citades.

24 de novembre: probablement, la millor videoconferència amb el cicle inicial.

Des del Ceip Eiximenis, us podem explicar que l'atenció, l'emoció i l'alegria es barrejaven. Uns amics, a l'altra banda del fil de telefonia, ens parlaven, ens explicaven característiques dels instruments i ens interpretaven melodies molt senzilles, però... també feien preguntes que havíem de contestar.



He vist els meus alumnes entregats al «conkurs» que s'havia organitzat, atents i nerviosos per contestar i quedar bé.

I... a través de la imatge entrant, també us puc explicar la cara de sorpresa dels alumnes de Celrà, en veure que un dels convidats mostra la gralla seca, i toca per a tots «El patatuf»!<sup>2</sup>.



A les fotografies d'aquella sessió les cares somrients, les expressions d'alegria i de sorpresa, són les que predominen, però també s'han captat moments de nerviosisme, (quan els amics de l'altra escola pregunten quelcom que no recorden) o d'atenció i concentració (moments abans de cantar tots junts la cançó).

Els nostres alumnes ho transmeten tot amb les expressions, i els moments que ells han viscut segur que els recorden.

Un alumne de 6è, després d'una videoconferència escriu:

(...)

*«Ens vam acomiadar amb la sensació d'haver compartit una bona estona i haver après una cosa nova.*

<sup>2</sup> El patatuf, els alumnes en coneixen la música i la dansa: es treballa a les escoles i també es troba dins el repertori habitual dels grallers.



*La curiositat de tot això és tenir l'oportunitat de poder fer una classe amb nens d'altres escoles a través de l'ordinador i veure'ns per la pantalla i semblava que en aquell precís moment estiguéssim tots junts.*

*I ens va agradar molt perquè hi havíem participat molts nens i nenes, i perquè una videoconferència no l'havíem feta mai. Espero amb molta il·lusió poder tornar-ho a repetir en una altra ocasió.»*

Per a nosaltres, les reunions, la preparació amb els alumnes, el trasllat del material... es materialitza en dues sessions de trenta o quaranta-cinc minuts. Potser és massa feina per poca estona? No! Just en el moment d'acomiar-nos n'estem tan satisfetes que ja fixem la data per a la propera trobada.

Gènia

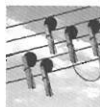
Març 2006

---

## Projectes de formació orquestral

*Josep Maria Vaqué*

Professor de guitarra, mestre tutor i especialista d'educació musical  
al CEIP Ponent de Granollers



---

### Orígens

El darrer mes del curs 1.987-88 ens vam plantejar al Cicle Superior del Col·legi Públic El Sagrer de Barcelona, els objectius musicals des cursos que farien vuitè l'any següent.

El Sagrer és una escola de doble línia, i per tant havíem de preveure el treball per a dues classes paral·leles.

Ambdues classes estaven integrades per alumnes que havien fet Música amb especialista els darrers tres cursos, i la meitat global de l'alumnat, que provenia de l'Escola Icària havien rebut Educació Musical des de Parvulari, tenint la cançó i la interpretació coral com a eixos d'aquesta Educació. La interpretació instrumental s'havia treballat a partir de l'Instrumental Orff però no havien treballat mai amb un mateix instrument musical, flautes de bec, sinó en grups reduïts rotatoris. És a dir la mateixa harmonització era treballada a classe per un grup de set o vuit alumnes que s'anaven substituint en la interpretació instrumental.

L'objectiu que ens proposàvem era incrementar la música instrumental sense deixar de treballar la música vocal. Era per tant necessari adaptar els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals a un nou objectiu referencial de curs.

Si fins aquell moment des de l'obra vocal treballàvem tots els elements musicals inclosos en la matèria i a l'inrevés, ara calia continuar treballant els mateixos elements musicals, fent-los convergir, a més en la interpretació instrumental.

I és quan va sorgir la idea de crear una formació orquestral integrada per la totalitat dels/les alumnes de la classe, de cada classe; en definitiva la creació de dues orquestres paral·leles, una per classe, que treballessin un repertori similar quant a dificultat per tal d'assolir els mateixos continguts.

I calia al mateix temps que les noies i els nois es fessin seu el treball a realitzar.

A començament del curs 1.988-89 es va proposar el projecte als/les alumnes i es demanà l'aportació que podien fer respecte d'instruments musicals que tenien a casa i podien tocar o bé podien deixar a algun/a company/a durant les sessions d'Educació Musical.

Férem el llistat d'instruments que podien aportar:

- Teclats electrònics de diferent qualitat.
- Guitarres.
- Flautes de bec.
- Clarinet.
- Violoncel.
- Piano i Instrumental Orff de l'escola.

Vam tenir el privilegi en aquell moment de poder comptar amb una noia que estudiava violoncel, una altra que estudiava clarinet i tres alumnes que estudiaven guitarra i podien fer una base harmònica senzilla però determinant.

Per agilitar el treball a classe acordàrem que en les sessions de música utilitzaríem un instrument cada dues persones, és a dir mentre un/a alumne/a interpretava l'altre/a romania al costat en silenci actiu i interioritzant el ritme, la melodia o els acords que interpretava el/la company/a i a l'inrevés. I en el moment de fer la interpretació final avaluativa o en concert doblaríem els instruments de manera que cada noi/a disposés del seu instrument. El projecte també contemplava el poder interpretar amb el màxim d'instruments possibles per part de cada alumne/a en les sessions d'Educació Musical.

Paral·lelament a l'Escola El Sagrer, a l'Escola Pompeu Fabra de Barcelona ens vam plantejar d'incorporar Projectes a l'àrea Educació Musical, doncs aquesta proposta ja s'anava extenent a les altres àrees, i la Música era l'única matèria que mantenia un ensenyament-aprenentatge dirigista. Així doncs a més de l'aprenentatge musical a partir dels elements imitatius, l'entonació per lectura rítmico-melòdica, l'audició, l'educació de l'oïda, el ritme, el moviment i la dansa, ens vam plantejar la incorporació de temes vocals-instrumentals o instrumentals que emanarien del consens entre les nenes i els nens a partir de propostes musicals realitzades pels propis alumnes.

Cal afegir que a l'Escola Pompeu Fabra, a diferència de l'Escola El Sagrer, els/les alumnes interpretaven temes amb un instrument comú, la flauta de bec, a partir de quart.

Així doncs comptàvem amb un element melòdic i harmònic, quan treballàvem a dues o tres veus, al voltant del qual hi afegiríem els instruments que poguessin aportar les nenes i els nens i l'Instrumental Orff de l'escola.

A partir doncs de situacions i necessitats diferents, aquestes van convergir en la incorporació de Projectes de Formació Orquestral al Currículum d'Educació Musical de les Escoles Pompeu Fabra i El Sagrer.

## Procediment respecte de l'elecció del tema a interpretar

L'especialista proposa als/les alumnes que per a la següent sessió d'Educació Musical aportin propostes de temes instrumentals o vocal-instrumentals a interpretar; aquests temes poden ser des de cançons populars o d'autor ja interpretades vocalment a classe fins a temes de bandes sonores de pel·lícula, sintonies d'anuncis o de programes de televisió, temes de cançons de moda o de cançons que es tenen enregistrades a casa.

A la sessió de propostes, l'especialista comenta i analitza les dificultats tècnico-musicals dels temes proposats; ex. : hi ha temes que no lluiran massa amb els instruments de que disposem i per tant quedaran molt distants de l'impacte que ens causen en la versió original. De mica en mica i a partir d'anar consensuant temes se'n van seleccionant uns i se'n deixen de banda uns altres, fins que arribem a consensuar un tema que és el que escollirem per interpretar amb el màxim de recursos musicals i instrumentals possible.

Per a la següent sessió d'Educació Musical l'especialista ha de tenir preparat l'arranjament instrumental o vocal-instrumental i les partitures d'orquestra per a començar a treballar, és a dir les partitures amb les diferents parts rítmico-melòdiques, harmòniques i rítmiques distribuïdes per instruments. També en aquesta sessió convé escoltar la versió original del tema escollit per a fer-ne l'anàlisi de les frases musicals i l'estructura instrumental que utilitza, per poder fer una classificació d'instruments i comparar-los amb els que nosaltres disposem per adequar la nostra orquestració quant a famílies d'instruments a l'orquestració original; és a dir intentar respectar les famílies de vent, corda i percussió de l'obra original amb les flautes, guitarres, teclats i instrumental Orff de que disposem a l'escola.

En primer lloc treballarem la lectura rítmico-melòdica entonada per desxifrar la melodia principal i les melodies secundàries en el cas d'haver-n'hi; a continuació els diferents ostinato rítmics o rítmico-melòdics; els elements harmònics i la distribució corresponent a cada instrument.

Durant la mateixa sessió o en una altra començarem a interpretar amb instruments la melodia principal, en el cas de que treballem amb flautes de bec, tothom amb flauta, en cas contrari amb aquells instruments melòdics dels que disposem: carillons, xilòfons, teclats...

En unes altres sessions anirem incorporant la resta d'instruments, començant pels que determinen l'harmonia i acabant pels que determinen la percussió de so indeterminat o els ostinato rítmico-melòdics.

És molt important remarcar la importància de tots els instruments que han d'interpretar les diferents parts de la partitura, doncs es tracta d'un projecte col·lectiu en el que un dels objectius és la interpretació orquestral. És a dir tan important és el ritme lent i senzill d'un triangle, com el suport harmònic o la melodia que interpreta un instrument de vent, un teclat o un instrument de placa.

L'avaluació es farà en funció del treball ben fet de forma individual tenint com a referència la interpretació col·lectiva i també en funció de la participació en la interpretació de diversos instruments durant les diferents sessions del projecte.

Cada Projecte de Formació Orquestral té una durada aproximada de set o vuit sessions incloent-hi la sessió en la que s'escull el tema a interpretar.

## Conclusions

Aquestes propostes que vam incorporar a final de la dècada dels vuitanta a l'Escola Pompeu Fabra i a l'Escola El Sagrer continuen vigents el 2.006 i s'han incorporat a d'altres escoles en les que he treballat com l'Escola Sant Medir de la Bordeta i els CEIP's Josep Maria de Sagarra i Alexandre Galf de Barcelona, i Ponent de Granollers, doncs si bé van iniciar-se en el que es definia com a Segona Etapa de l'EGB, en l'actualitat les aplico a Cicle Superior d'Educació Primària amb els mateixos procediments i la mateixa rigorositat interpretativa.

De la mateixa manera que s'esdevé en els Projectes de Treball en altres àrees, els Projectes de Formació Orquestral generen la implicació de cada alumne/a en la realització del projecte consensuat, un treball cooperatiu, l'intercanvi d'instruments i el suport del/a company/a en la interpretació dels elements rítmics, rítmico-melòdics i harmònics, la resolució de dificultats entre iguals, l'anàlisi autocrític, la valoració compartida, la responsabilitat de cada persona envers el grup –interpretació individual immersa en el resultat de la interpretació col·lectiva–, l'exposició del treball interpretatiu als/les altres companys/es del centre, l'exposició del treball en concerts oberts a l'entorn de l'escola.

Al llarg dels cursos i a tall d'exemple hem pogut interpretar entre altres els següents temes:

- Clàssics: Quart moviment de la Novena Simfonia de L.V. Beethoven.  
Cànon de J. Pachelbel (fragment).  
Minuet. Àlbum d'Anna Magdalena. J.S. Bach.
- Spirituals negres: La Marxa dels Sants.  
No tardis Jack.
- Bandes sonores de pel·lícules: Carros de Foc. Vangelis.  
Els Picapedra.  
Indiana Jones.
- The Beatles: Yellow Submarine.  
All my loving

- Populars: La cançó del lladre. Catalana.  
Anikuni. Sioux.  
La pastoreta. Catalana.

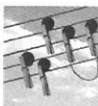
---

# L'audició a les escoles rurals

*Guida Sellarès*

*ZER Compte Arnau*

Vallfogona de Ripollès



---

## Introducció

El treball de l'audició a l'escola, sigui gran o petita, sempre ha estat un dels temes que m'ha preocupat. No acabava de veure clar que l'audició col·lectiva, en general, fos una experiència prou gratificant pels alumnes per diversos motius:

- L'actitud de disbauxa que l'estona d'audició provoca a alguns alumnes i que pot repercutir en d'altres companys que volen tenir una actitud receptiva a la música i no poden.
- El fet de només poder escoltar una sola vegada una música que no havien sentit mai abans i de la qual se'ls en posaran qüestions.
- La dificultat tan de preparació del moment com de bona predisposició dels alumnes a escoltar una audició de llarga durada.

És per això que, m'he estat plantejant repetidament el fet de trobar una nova manera de fer audició i que es transformés en una estona agradable pels alumnes.

Fent les pràctiques de mestra a l'Escola de Bellaterra vaig veure una idea molt bona que havien posat en pràctica en Pere Godall, la Núria Lloberes i la Jordina Orriols, entre altres, i que em va agradar molt en el seu moment. Cada alumne de primària a principi de curs comprava una cinta amb 30 fragments d'audicions enregistrades. Els alumnes realitzaven una audició cada setmana individualment a casa, n'omplien una fitxa que posteriorment corregia la mestra i, un cop ja a l'escola, algunes de les audicions les treballaven més a fons tots junts. També havien elaborat una discoteca per les classes d'infantil on hi havia unes 30 cintes amb diferents músiques gravades que els alumnes es podien endur a casa en forma de préstec. Actualment ha variat una mica el funcionament i treballen amb cd's, però l'objectiu continua essent el mateix: fer que les músiques esdevinguin part del repertori dels alumnes.

En començar a treballar amb un grup propi d'alumnes i veient que organitzar això era una despesa important i no sabia fins quan estaria a l'escola, vaig rumiar com podia treballar l'audició per tal d'assolir els objectius principals continuant amb la idea exposada però d'una manera més senzilla. Aprofitant els coneixements en relació a les TIC, vaig pensar en utilitzar els ordinadors per fer les audicions, cosa que permetia incloure una nova variable: l'audició col·lectiva feta individualment. Aquesta troballa, fruit de les noves tecnologies, la desenvoluparem a continuació.



## Objectius

### Objectius generals:

- Ajudar a desenvolupar el vocabulari que permet expressar el seu gust musical i les seves emocions.
- Afavorir l'adquisició de nous coneixements en relació a l'audició (formes, instruments, etc.).
- Potenciar les ganes d'escoltar música per iniciativa pròpia.
- Proporcionar-los música de qualitat de diferents estils.
- Prioritzar l'audició a l'escola.
- Deixar espais per poder viure i sentir la música.

### Objectius de treball:

- Triar entre dues audicions del mateix autor segons el seu gust personal.
- Expressar el perquè de l'elecció.
- Reconèixer els instruments que participen en l'audició.
- Trobar el tema que més ens ha agradat al llarg del projecte d'audició.

Aquest apartat pot ser més o menys extens segons els interessos de la mestra.

Algunes de les conseqüències d'aquesta experiència són poder escoltar la música tranquil·lament, que tots escoltin la mateixa música al seu ritme i tantes vegades com vulguin o fer l'audició autònomament, sense vigilància activa de la mestra.



## Preparació de les audicions

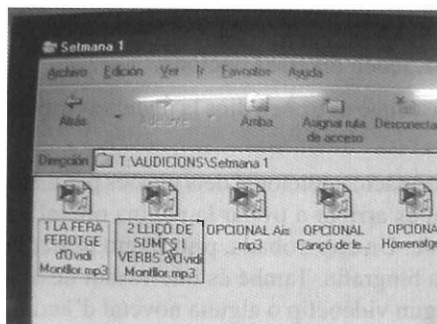
Primerament cal fer una selecció de les audicions que volem fer escoltar als alumnes. Dels diferents criteris de selecció, en aquesta primera experiència he utilitzat els següents:

- Que sigui música del país.
- Que inclogui tot tipus d'estils (clàssica, moderna, tradicional, etc.)
- Que sigui música de qualitat.
- Que hi hagi una part dels temes del gust de la mainada, que els pugui emocionar fàcilment.
- Que siguin en la llengua vehicular de l'escola, en aquest cas el català.

## Alguns apunts tècnics

Un cop tenim la selecció de les audicions, cal fer el procés de transformació d'un arxiu de so (amb la terminació .wav) a un arxiu d'àudio .mp3 per la senzilla raó que els fitxers .mp3 ocupen molt menys espai. Per fer-nos-en una idea, 3'50 minuts són 10'35 MB en .wav i 1'79 MB en .mp3, o sigui gairebé un 90% menys. Per fer això ens cal un programa molt senzill d'utilitzar anomenat Free Rip que podem descarregar-nos gratuïtament d'internet<sup>1</sup>.

A cada arxiu, li posem el nom del tema i el seu autor, l'un en majúscules i l'altre en minúscules. Així tenen dues informacions importants en un espai mínim.



També ens cal preparar la sala d'ordinadors. Necessitem uns auriculars per cada alumne. Si ens falten ordinadors, podem comprar un adaptador per poder connectar dos auriculars en un sol ordinador o podem desdoblar el grup.

Necessitem que els ordinadors tinguin els programes de lectura d'arxius .mp3 que solen estar instal·lats, però en cas que no funcionin, cal baixar-los de l'xtec.<sup>2</sup> Els programes són el Windows Media Player

o el Real One Player. En cas que aquests programes de lectura no funcionessin, cal buscar a la xarxa un altre programa de lectura d'arxius .mp3, com per exemple el Winamp, que també podem descarregar-nos gratuïtament d'internet<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> [www.mgshareware.com/frmmain.shtml#download](http://www.mgshareware.com/frmmain.shtml#download).

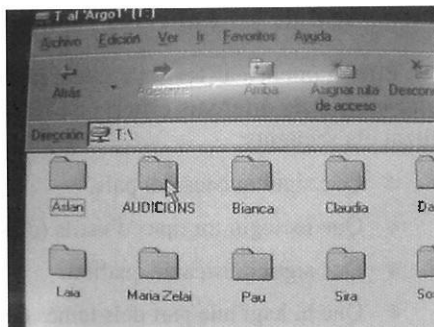
<sup>2</sup> [www.xtec.cat/formaciocitic/cdweb](http://www.xtec.cat/formaciocitic/cdweb).

<sup>3</sup> [www.videocatata.org](http://www.videocatata.org) a l'apartat de descàrregues cercar winamp.

I per acabar, necessitem crear una carpeta a la T:/ (la carpeta de treball dels alumnes) on hi puguem copiar-hi la selecció d'audicions. S'entén que cada grup d'audicions anirà dins una carpeta diferent perquè els alumnes puguin trobar fàcilment les audicions de la sessió corresponent.

Seria interessant tenir la complicitat del coordinador d'informàtica de l'escola per poder arranjar tots els problemes tècnics que poguessin sorgir.

Un cop tot això està a punt, podem començar a treballar.



## L'audició en si

Els alumnes de cicle mitjà i cicle superior entren a la sala d'informàtica. Tenen a les mans la fitxa per omplir<sup>4</sup>, un llapis i una goma. Cadascú es posa en un ordinador. Busquen la carpeta d'audicions on saben que trobaran la carpeta amb les dues audicions de la setmana i es posen els auriculars.

Escolten els temes i en fan la tria segons el seu criteri. Un cop fet això, omplen la fitxa amb el tema triat. Mentre omplen la fitxa poden tornar-lo a escoltar per tal d'afinar les seves observacions.

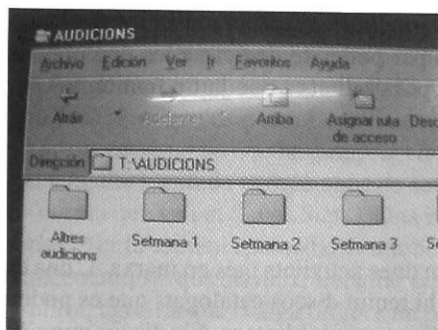
Si n'hi ha que acaben abans que els altres, tenen diverses opcions:

Poden escoltar altres temes del mateix artista que es troben dins la mateixa carpeta amb un avís d'opcional abans del títol.

També poden entrar a internet i buscar informació addicional dels músics per mitjà d'un buscador. L'interessant d'aquest apartat és arribar a trobar la pàgina oficial de l'autor o la que tingui la informació més fiable. Un cop trobada, prioritzem trobar la discografia, veure'n alguna foto i llegir-ne la biografia. També és interessant descobrir que podem trobar la lletra dels temes, algun videoclip o alguna novetat d'àudio. Les pàgines de consulta, cal que siguin revisades pel mestre per tal de descartar aquelles que no ens donen suficient informació (o ens en donen massa) o que són a tall d'anècdota.

Com a últim complement, hi ha la carpeta de les altres audicions on hi poden trobar músiques que són autèntiques meravelles, que complementen altres continguts donats a classe o amb música que han portat els alumnes.

<sup>4</sup> Veure Annex 1.



Cal tenir en compte que totes aquestes opcions són opcions, no és obligat fer-les. És important deixar aquest espai lliure perquè els alumnes actuïn per iniciativa pròpia i triïn el que desitgen fer i seleccionin d'entre les diferents opcions.

Un cop tothom ha acabat la seva audició, arriba l'hora de la taula rodona per comentar el que han escrit i obrir nous interrogants per a futures sessions.

En primer lloc es fan les votacions pertinents per veure quin tema ha tingut més èxit i anotar-ho a la classificació<sup>5</sup>.

En segon lloc escoltem els alumnes dient els instruments que han sentit. La mestra procura no donar la solució completa. Sempre partint del que diuen els alumnes, estira cap on creu convenient de matisar, tot donant-los la informació a poc a poc. També és un bon moment per aprofundir en el coneixement de les formacions instrumentals i, si cal, escoltar la música conjuntament per sentir un dels instruments, un efecte sonor, etc.

Per facilitar-los l'encert dels instruments que sonen, els explico una forma de classificació dels instruments segons la seva funció dins un conjunt. Els instruments queden distribuïts en els grups de melodia, harmonia, baix i ritme, gairebé sempre presents en qualsevol formació instrumental. Veiem les funcions que fan els instruments que ens trobarem amb més freqüència a les audicions per així tenir una orientació de quins instruments són susceptibles d'aparèixer.

Finalment, cada alumne exposa el perquè ha triat aquell el tema i no l'altre. En aquest punt és on, tot conversant, arribem a trobar nous elements enriquidors del vocabulari propi que els permet expressar el seu gust musical. Podem jugar amb diferents preguntes al llarg de les sessions. Des de dir si hi ha alguna cosa de la música que els hagi sorprès, què és el que els ha agradat més del que han sentit, si se'ls ha posat la pell de gallina fins a si la música els ha fet venir ganes de ballar, per posar alguns exemples. També és el moment de deixar espai per expressar com s'han sentit.

Aquesta experiència té un total de 12 sessions d'audició més una última sessió per escollir el tema que més ens ha agradat de tots aquells que han resultat seleccionats. Cada sessió d'audició, un cop s'ha engegat el projecte i s'ha explicat el mecanisme, té una durada òptima de 25-30 minuts. La major part del temps estem als ordinadors treballant i dediquem els últims 5-10 minuts a la taula rodona.

Al final de tot el projecte, cada alumne ha escoltat 24 temes, segurament més d'una vegada cadascun. Si hi sumem els temes opcionals, un alumne pot arribar a escoltar de 30 a 40 músiques diferents que incorpora al seu repertori d'audició i que

<sup>5</sup> Veure Annex 2.

## Annex 1

Exemple d'una possible fitxa de treball per a CS.

Data d'avui	
Nom del tema que m'agrada més	
Nom del grup o compositor	
Instruments que sento	
Perquè has triat aquest tema?	

Data d'avui	
Nom del tema que m'agrada més	
Nom del grup o compositor	
Instruments que sento	
Perquè has triat aquest tema?	

## Annex 2

Exemple d'una taula de selecció.

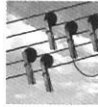
Classificació	Selecció 1	Selecció 2	Selecció 3	Selecció 4
Primera Sessió	Sumes i restes d'Ovidi Montllor			
Segona Sessió	Tarragona m'ésborrona dels Pets	Tarragona m'ésborrona dels Pets		
Tercera Sessió	La bicicleta de Xesco Boix			
Quarta Sessió				
Quinta Sessió				
Sexta Sessió				
Setena Sessió				
Vuitena Sessió				
Novena Sessió				
Desena Sessió				
Onzena Sessió				
Dotzena Sessió				

---

# Els carrers de Torelló ens parlen de música i cançó

*Dolors Masferrer*

CEIP Vall del Ges de Torelló



---

«*Els carrers de Torelló, ens parlen de música i cançó*», vol ser una eina pedagògica més, que inviti a la recerca i que té com a punt de partida el fet musical del nostre poble, Torelló.

## Pròleg

El treball del dia a dia a l'escola ens fa estar atents al que passa al nostre voltant, ens fa estar atents al què fem, al què sentim, qui som i on anem. D'aquí s'esdevé l'entrada en el coneixement de les nostres tradicions, de les nostres maneres de fer, de viure, de convidaure... de les nostres arrels. I de tot plegat en fem recorreguts per la història tot seguint-ne el fil que poc a poc anirà teixint el currículum escolar dels nostres alumnes.

Aquest fil conductor, en aquest cas té doble cap; per una banda podrem fer un treball d'orientació dins el plànol del nostre poble i per l'altra una recerca i/o estudi del fet musical. I és així quan podem parlar dels carrers de Torelló que porten per nom algun referent musical.

Una presentació en Power Point, unes pinzellades pedagògiques i unes notes bibliogràfiques configuren aquest petit treball.

Està pensat per ser una eina que ajudi a la recerca, un recurs que ens porti a realitzar activitats plenes de contingut tan conceptual com procedimental partint de l'àrea de Música al Cicle Superior de Primària, i es pot adaptar al nivell desitjat com i quan convingui.

## Presentació

- Imatge de la Plaça de la Sardana.
- Audició: Petita serenata nocturna de W.A. Mozart.



### Pinzellades pedagògiques

Es pot fer un recorregut per la via urbana i pels diferents barris de Torelló. En podem escoltar els diferents tipus de soroll que hi sentim. Podem parlar de la nostra oïda, dels decibels que ens podem permetre escoltar.

Podem fer un incís en la contaminació acústica (el tràfec, els martells mecànics en les obres...).

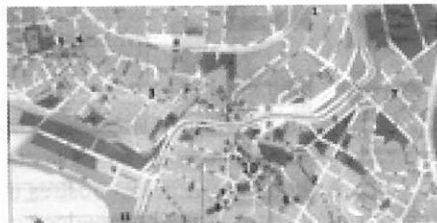
També escoltarem el so dels animals (ocells en els arbres, els coloms a les places...).

### Notes bibliodiscogràfiques

- *«Petita serenata nocturna» de W.A. Mozart (música que els nens/es hauran instrumentat prèviament i és coneguda per ells).*
- *Sobre la contaminació acústica es pot parlar i demanar informació a la regidoria de Medi Ambient de Torelló.*

### Plànol de Torelló

- Imatge del Plànol de Torelló assenyalant els carrers que tenen algun referent musical.
- Audició: La filadora (cançó tradicional catalana),



### Pinzellades pedagògiques

De fet el recorregut pel poble, explicat a la pàg. anterior, es pot complementar tot localitzant els diferents carrers que porten el nom de músic o que ens porti a pensar en algun fet musical.

Aquest treball es pot fer com a treball d'orientació i coneixement dels carrers del poble ja sigui en treball de camp o bé des de l'escola sobre el mapa i partint d'on viuen ells i d'on tenim l'escola.

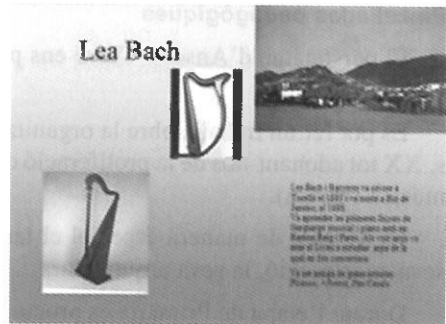
En aquesta tasca, si es creu convenient es poden fer diferents grups i uns poden treballar el fet musical, d'altres el nom de muntanyes, de pobles, d'oficis...

### Notes bibliodiscogràfiques

- La filadora. Cançó popular i tradicional catalana que ens parla d'un ofici antic. Els nens/es l'aprenen i pot donar peu a altres oficis antics que hi havia al nostre poble.
- El plànol de Torelló (amb tots els carrers ha estat proporcionat pel Punt 16 (punt d'informació de Torelló)).

## C/ Lea Bach

- Imatge del carrer Lea Bach encara per construir.
- Imatge d'una arpa
- Audició: Concert per arpa i orquestra de W.A. Mozart.



## Pinzellades pedagògiques

Recerca de qui era Lea Bach i Baixeres, de com va ser la seva vida. La seva relació amb el poble de Torelló (alumne de Ramon Reig i Parés) i amb altres músics i compositors.

Conèixer altres músics a partir d'ella: Isaac Albéniz i Pau Casals.

Treballar els instruments de corda pinçada: l'arpa.

Altres instruments (lira, clave, saltiri...)

## Notes bibliodiscogràfiques

- Concert per arpa i orquestra de W.A. Mozart.
- Homenots de la música Torellonenca de Lluís Brugaroles Ventulà (compositor i organista 1881-1938). Autor: Antoni Camprodon i Rovira. 1995
- Pau Casals. Ed. Lumen
- Fulletons concerts d'estiu a Camprodon. (Cicle de concerts Isaac Albéniz).
- Fitxes d'instruments del Museu de la Música de Barcelona. 1 Catàleg d'instruments.
- Gran Enciclopèdia de la Música. (Enciclopèdia Catalana).

## C/ Anselm Clavé

- Imatge del carrer.
- Silueta/dibuix de la figura d'Anselm Clavé dirigint.
- Audició: Cànon de Pujarem dalt dels cims. (Veus infantils)





## Pinzellades pedagògiques

El personatge d'Anselm Clavé ens portarà als Cors de Clavé. I d'aquí a l'Orfeó Català.

Es pot fer un treball sobre la organització del món laboral i social a principis del s. XX tot adonant-nos de la proliferació de diferents grups culturals (teatre, literatura, música i dansa).

Es tractarà de manera especial el tema del Palau de la Música (el perquè de la seva construcció, la seva arquitectura...)

Durant l'etapa de Primària es procurarà anar-hi a escoltar un concert en directe i per tant se'n faran les referències oportunes.

Així també es farà referència als grups Corals del nostre poble i no cal dir a la coral de l'escola. I també al mateix grup o cicle quan es canta ja sigui a la mateixa classe de música, en el concert dins la Setmana de la Música o participant en trobades o certamen de cant coral promogut per entitats pedagògiques.

També podem treballar la veu i els seus tipus segons veus blanques, veus mixtes i la seva tessitura corresponent.

No cal dir que el més important és que els nens/es puguin tenir la pròpia vivència de cantar en grup (a l'uníson, a cànon i a dues o més veus partint de diferents obstinats rítmico-melòdics).

## Notes bibliodiscogràfiques

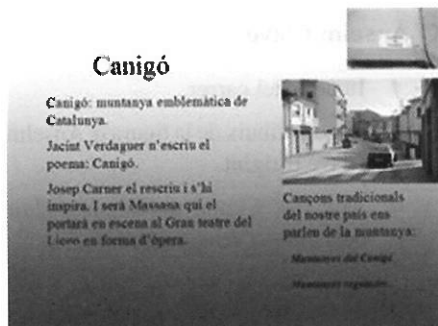
- “Pujarem dalt dels cims” Cançó-cànon de Santi Riera interpretat per una coral infantil.
- Auca de l'Orfeó Català.
- Fulletons, imatges i llibre sobre el Palau de la Música.
- La Vall de Torelló. Lluís Thomasa de Subirà. Col·lecció popular Catalònia.

## C/ Canigó

- Imatge del carrer.
- Audició: Cançó “Muntanyes regalades”.

## Pinzellades pedagògiques

El nom de Canigó ens porta a parlar de l'òpera Canigó.



Per tant primer haurem de treballar, si és que no s'ha fet abans, "l'òpera" amb tot el què comporta: temàtica, text, personatges, escenari, teatre, música: veus/orques-tra... i els seus compositors.

Estudi de la veu segons el seu timbre i tessitura.

Podem fer l'audició d'algun fragment de l'òpera Canigó. Algun altra fragment el podem recitar i musicar nosaltres.

Podem representar en tres dimensions el Gran Teatre del Liceu amb els seus decorats, romponents i personatges. (Si es pot adequar en un taller de plàstica al mateix temps).

Aprendrem les cançons relacionades amb el Canigó: Muntanyes regalades i Muntanyes del Canigó; cançons totes elles populars i tradicionals catalanes.

El tema també dóna peu a tenir en compte els nostres germans de la Catalunya Nord.

També, si s'escau es poden organitzar les Colònies escolars al peu del Canigó (tot programant-hi una excursió per fer-hi el cim) o bé fer alguna sortida en aquells indrets.

### **Notes bibliodiscogràfiques**

- Cd's corresponents a la col·lecció dels Tocatimbals.
- Enregistraments de la Coral St. Jordi.
- Cd de Jordi Barre amb cançons tradicionals del nostre País.
- (Compositor i cantautor de la Catalunya Nord)
- Cançons infantils del SCIC (Secretariat de Corals Infantils de Catalunya). Col·lecció dels Tocatimbals (Cançons populars i tradicionals catalanes).
- Les cançons del Cabirol (Coral infantil de Vic)
- Materials de "El Liceu" (carpeta que inclou text de l'Òpera Canigó, audició de la mateixa, vídeo sobre el Liceu i la seva història i materials per fer una maqueta del teatre del Liceu.
- Col·lecció de fotogrames sobre les muntanyes emblemàtiques del nostre Pirineu.

### **Av. Montserrat**

- Imatge del carrer.
- Imatge de l'escolania de Montserrat.
- Audició: Una de les danses del Llibre Vermell de Montserrat.

## Pinzellades pedagògiques

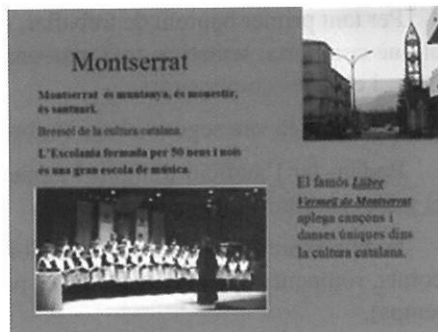
És un bon motiu per parlar de catalanitat amb tota la càrrega històrica que comporta. Parlarem doncs que Montserrat és una muntanya, un monestir i un santuari. Partirem, com sempre del que els nens/es ja saben.

Podrem preparar una entrevista a algun músic exescolà de Montserrat (Torelló compta amb uns quants).

Escoltarem alguns petits fragments d'algun cant interpretat per l'Escolania.

A partir d'alguna dansa del Llibre Vermell en podem preparar algun obstinat rítmic per acompanyar la melodia.

No cal dir que el treball es pot completar amb una sortida a la muntanya de Montserrat (fauna, flora, llegendes, cultura, religiositat...)



## Notes bibliodiscogràfiques

- Enregistraments per les audicions corresponents als cursos de Primària. (Ed. de la PM Publicacions de l'Abadia de Montserrat).
- Enregistraments diversos interpretats per l'Escolania de Montserrat.
- Llibres sobre Montserrat: itineraris, fauna, flora, llegendes, història del monestir, Tot Montserrat.
- Plànols i mapes de la Muntanya.
- Camins i rutes. Hermites.
- Geologia de la Muntanya (les coves de Collbató)

## C/ Corredor de Can Reig

- Imatge del carrer.
- Imatge del taller/ torneria on es fabriquen i / o es construeixen les gralles.
- Una gralla.
- Audició: Una de les danses del Ball de gegants i nans de Torelló.



## Pinzellades pedagògiques

Audició dels balls de Gegants i nans de Torelló.

Instrumentació amb obstinats rítmics i amb petita percussió.

Aprendre a ballar un dels balls.

Conèixer la família Reig i la seva saga (Francesc Reig Ribas, Ramon Reig Moreta, Joan Reig Moreta, Ramon Reig Parés, Ramon Reig Verdaguer) i el Reig flabiolaire.

Entrevista a un descendent de la família Reig.

Visita a la torneria on encara s'hi fabriquen gralles i flabiols.

Coneixement de la història i llegenda dels gegants i dels capgrossos de Torelló.

Es pot fer un retallable dels gegants (el rei Moro i la pubilla de Puigbacó).

Audicions en directe pel Grup de Grallers de Torelló.

Treballar els instruments de doble canya.

Veure en vídeo algun fragment del ball de gegants en la Festa Major del barri o de la vila.

## Notes bibliodiscogràfiques

- «Homenots de la Música Torellonenca. La saga dels Reig» (1801-1990) de Lluís Brugaroles i Ventulà. Antoni Camprodon. 1995.
- «Història de Torelló» per Ramon Vinyeta.
- Retallable i llegenda dels gegants.

## Plaça de la Sardana

- Imatge de la plaça.
- Fotografia de la Cobla Bofills.
- Una cobla.
- Monument a la sardana.
- Audició: La Santa Espina.

**La sardana**



Com a precedent de la sardana tenim el Contrapàs Curt, el Contrapàs llarg i El Divino de St. Vicenç de Torelló i la Sardana curta ( Marieta cristolina ) i al final quedà amb dues tirades de passos curts i dues de passos llargs.

La Cobla és l'agrupació instrumental bàsica per a la interpretació de la sardana. A Torelló hi ha dues Cobles: **la Canigó i la Bojós**

**Pep Ventura** és qui actualment la Cobla i qui adoeix la tenora.



LA SARDANA ES LA DANÇA MÉS BELLA DE TOTES LES DANSES QUE ES FA A LES DESPENES

## Pinzellades pedagògiques

Treball a partir dels instruments de la Cobla. (quins instruments la formen, la seva disposició, a quin grup pertanyen, com sonen...).

Història de la Cobla i la seva evolució. La Cobla de Tres Quartants. La figura de Pep Ventura.

Aprendre a ballar una sardana curta

(Marieta Cistellera). Aprendre els passos (curts i llargs)

Animar als alumnes perquè assisteixin als cursets de sardanes que cada any a la primavera promou l'agrupació sardanista del poble.

Fer referència al Contrapàs (dansa antecessora de la sardana). Audició en vídeo d'un fragment (inicial i final) del contrapàs llarg "El Divino" de St. Vicenç de Torelló.

Aprendre amb la seva flauta dolça la introducció que fa el flabiol en "El Divino".

Treballar una sardana (la partitura, el text, les repeticions...) es pot fer de la Santa Espina per ex. Interpretada per la Cobla la Bisbal i la coral de Puig-reig.

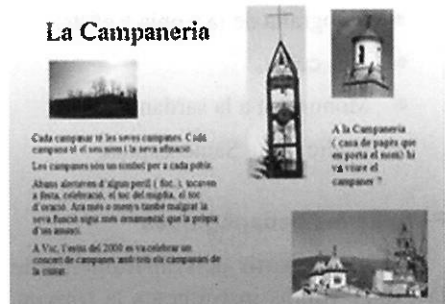
Fer un estudi sobre on (pobles, places...) i quan es ballen sardanes.

### Notes bibliodiscogràfiques

- Enciclopèdia Catalana.
- Diccionari de la Música.
- Webs de les agrupacions sardanistes.
- Fulletó dels 50 anys de la Cobla Bofills.
- Programes de Festa Major del Barri de Montserrat i de Torelló.
- Text i partitura de "El Divino".
- Enregistraments de Sardanes per la Cobla Canigó, per la Cobla
- La Bisbal de l'Empordà, per la Genisenca de Taradell, per la Coral de Puig-reig.

### C/ de la Campaneria

- Imatge del lloc on s'ha d'edificar. Ara només hi ha la casa de pagès que li dóna el nom.
- Fotografia dels tres campanars de Torelló.
- Audició: Campanes al vol.



### Pinzellades pedagògiques

Observació directa dels tres campanars: el de la Parròquia de St. Feliu, el del Santuari de Rocapervera i el de la Parròquia de Montserrat.

Audició directa i enregistrament del so de les seves campanes.

La campana com instrument melòdic. La seva afinació. Treball de l'escala i alguna melodia amb el joc de campanetes que tenim a l'aula de música.

Importància del toc de campanes a nivell social segons les èpoques.

Treball sobre oficis antics: campaner... i importància del mateix segons l'època. Fer-ne un estudi històric.

Treball de geometria a partir de les diferents formes dels diferents campanars.

Treball de camp: quan i per què sonen ara les campanes dels campanars del nostre poble.

### Notes bibliodiscogràfiques

- Recull històric dels 20 anys de la Parròquia de Montserrat de Torelló.
- Programes diversos de la Festa Major de rocapervera.
- Arxius parroquials de St. Feliu.
- Museu de l'ADET de Torelló.
- Fer referència a un possible concert en directe de campanes mitjançant les de diferents campanars com el que es va fer al centre de la ciutat de Vic fa uns estius.

### Plaça de Mn. Cinto Verdaguer

- Imatge de la plaça.
- Fotografia de Jacint Verdaguer.
- Audició: L'Emigrant (cant coral).

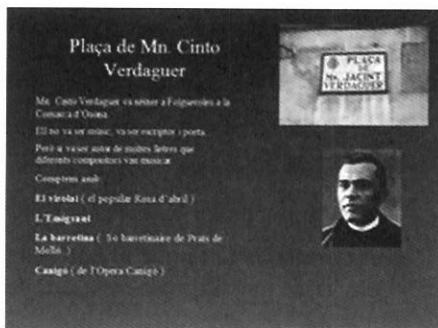
### Pinzellades pedagògiques

En primer lloc hem de deixar clar als nostres alumnes que Mn. Cinto no era músic. Però que si el vinculem amb fets musicals del nostre país, és perquè és l'autor de molts textos que cantem i han esdevingut emblemàtics al nostre país Catalunya.

Cal fer esment del text poema inicial de l'òpera Canigó, de l'Emigrant, del Virolai...

Amb els nens /es podem cantar per exemple "El barretinaire" en motiu de cantar «Les Caramelles».

Amb la flauta es pot tocar la primera part de l'Emigrant.



No cal dir que en altres àmbits (històrico-social) és un personatge que s'ha treballat molt a partir de l'Any Verdaguerià. S'ha visitat la casa museu de Folgueroles, s'han fet rutes Verdaguèrianes, s'han llegit i recitat poemes.

### Notes bibliodiscogràfiques

- Cançoner Verdaguerià (Folgueroles).
- Partitures de la Biblioteca Coral de l'Ed. mf.
- Llibres de poesia i biografia de Mn. Cinto.
- Obres Completes de Jacint Verdaguer.

### Plaça Vella

- Una imatge de la Plaça Vella.
- Audició: La dansa de Torelló.

### Pinzellades pedagògiques

La Plaça Vella és un indret que no porta per nom cap fet musical, però en canvi el porta implícit. Allà s'hi balla la Dansa de Torelló.

La dansa de Torelló és una dansa que té una lletra "El Pàga-li Joan". Per tant aprendrem aquesta cançó.

Farem una audició de la dansa (en diferents versions).

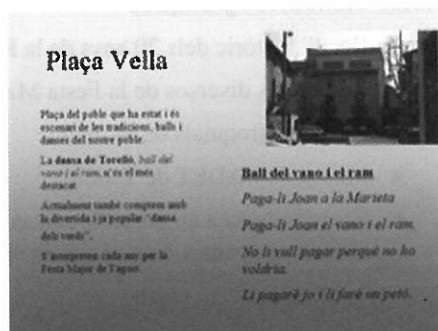
En veurem un vídeo.

Aprendrem a ballar la dansa.

Farem referència també al ball dels càntirs, al ball del ciri i no hi pot faltar el ball dels Verds que últimament s'està fent molt popular i n' explicarem el significat de tot plegat.

### Notes bibliodiscogràfiques

- Recull musical de Torelló.(Juny de 1977).
- Pescasons. La Vall del Ges (1996).
- Treballarem el compàs ternari (Ja l'haurem començat a treballar al Cicle Mitjà).
- Llibre de text de tercer nivell de Primària de Publicacions de l'Abadia de Montserrat.



## Plaça Nova/Cirvianum

- Una imatge de la Plaça Nova i del teatre Cirvianum remodelat.
- Audició: “Els Nàufrags” (ball d’indis).

### Pinzellades pedagògiques

Presentar el teatre Cirvianum com un lloc de fòrum cultural on hi intervé el teatre, la música i la dansa.

Audició del fragment « dansa dels indis » de la Sarsuela «Els Nàufrags» amb lletra original de Joan Casas i música de l’organista Mn. Brugaroles amb acompanyament de l’orquestra Selvatana.

Repassar algun reportatge de diferents actuacions musicals on els mateixos alumnes han estat protagonistes en el concert de cloenda de la Setmana de la música que anualment des de fa onze anys l’escola Vall del Ges celebra.

Es pot fer un treball sobre les diferents agrupacions musicals i teatrals que són de Torelló.

### Notes bibliodiscogràfiques

- Recull Musical de Torelló. (Juny 1977).
- Programes de Festa Major.
- Llibres de la història de Torelló mencionats anteriorment.

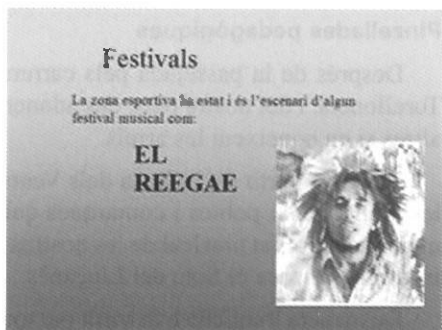
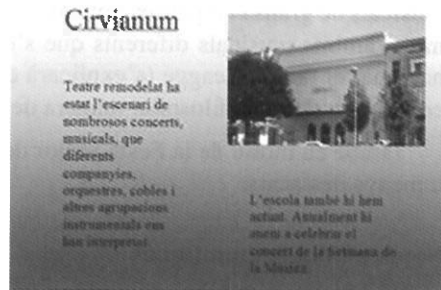
## Zona esportiva

- Una imatge de Bob Marley.
- Audició: Música Reagge de Bob Marley.

### Pinzellades pedagògiques

Aquest aspecte ens portarà a veure quins moviments musicals hi ha avui. Quina música escolten normalment els alumnes, els seus germans, els seus pares...

Veurem aquesta música com està feta, amb quins instruments és interpretada.





És important adonar-nos de qui i quan i per què s'organitzen alguns festivals musicals de grans i / o petites dimensions. Així podem parlar del Festus (on hi entren molts àmbits musicals diferents que s'escampen arreu del poble). I a nivell internacional el famós Reagge (s'explicarà el fet que segons quins moviments musicals comporten tota una filosofia: manera de viure, de vestir...)

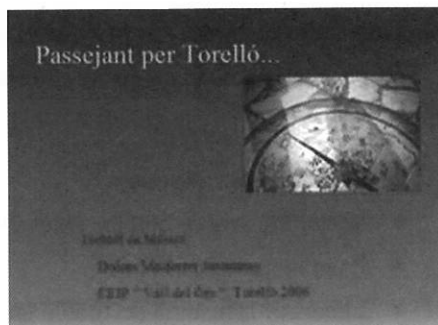
També en motiu de la Festa Major de Torelló, comptem amb grups de Rock més o menys destacats.

### Notes bibliodiscogràfiques

- Música de Bob Marley.
- Informacions del Punt 16 (punt d'informació juvenil).
- Entrevistes i revistes sobre el Festus (a persones organitzadores).
- Web del Festus, web del Reagge i web de l'Ajuntament de Torelló.

### Des del Puig de les Tres Creus

- Imatge de la Rosa dels Vents que es troba al cim de les Tres Creus al Santuari de Rocaprevera. (Des d'allà s'albira tot el poble de Torelló i la Vall del Ges, amb St. Vicenç de Torelló i St. Pere de Torelló).
- Música de "El món seria" del Desert blanc interpretat pel «Musical més petit».



### Pinzellades pedagògiques

Després de la passejada pels carrers de Torelló, pel recorregut del fet musical Torellonenc i del nostre país, ens adonem que la música ens pot apropar més uns als altres si en coneixem les arrels.

També a partir de la Rosa dels Vents què ens indica l'orientació i la situació de les muntanyes i pobles i comarques que ens envolten, podem ampliar els coneixements sobre el fet musical de les nostres comarques veïnes (com ara parlar i/o buscar informació sobre el Solc del Lluçanès...).

De manera implícita han sortit per tot aquest recorregut tot un seguit de continguts tan pel que fa a conceptes i a procediments. També, per arrodonir el tema podem parlar de continguts de d'actituds, valors i normes: una convivència assertiva al treballar en equip, una estimació pel que ja és nostre (la cultura, les tradicions..., carrers i

barris, el compartir-ho i donar-ho a conèixer als nouvinguts), el respecte per tot allò que configura un poble i que el va fent nou dia a dia.

### **Notes bibliodiscogràfiques**

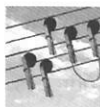
- El desert blanc (d'El Musical més Petit)
- Enregistraments pel grup de recerca d'Osona (amb cançons del Lluçanès, de St. Vicenç de Torelló, de St. Pere... i la llegenda musicada de "La Serpent de Manlleu")
- Webs dels Ajuntaments dels pobles veïns.
- Llibres relacionats amb festes i llegendes dels pobles de la Comarca.
- Programes de Festa Major dels pobles implicats en el tema.

---

# Instruments musicals a l'escola. Una aproximació diferent

Josep Manel Vega

CEIP Montepedrós. Santa Coloma de Cervelló



---

Fer música amb els altres ha de ser una *activitat gratificant* i només una metodologia que desenvolupi la **motivació**, la **voluntat de servei**, el **sentit de grup** i l'**entusiasme** revertirà directament en la qualitat del resultat final. Tanmateix, a través del treball amb instruments musicals podem introduir de manera intuïtiva i alhora rigorosa els elements del ritme i de l'harmonia, del llenguatge musical i de la teoria. Podem fer que el coneixement d'aquests elements esdevingui una **vivència** a partir de la qual els seu estudi *posterior* resulti natural i senzill. Els instruments musicals deixen de ser un misteri llunyà quan no només són a l'aula, sinó que ens permeten de satisfer les necessitats rítmiques i harmòniques que l'acció de *fer música* demanda.

## Introducció

El **contingut principal** del treball amb instruments musicals el podrien constituir els aspectes socials i de grup que intervenen en la música, és a dir, els hàbits d'atenció i adaptació permanent que requereix la pràctica musical quan no és una activitat individual.

Això vol dir que perseguim **objectius** de la mena dels vuit que segueixen:

- 1 Ser capaç de seguir el gest del mestre/director i les indicacions de tempo, dinàmica, expressió, etc.
- 2 Compensar constructivament les mancances, els errors, les deficiències, les absències i qualsevol incidència, en benefici del resultat final.
- 3 Aprendre a integrar les pròpies forces i debilitats
- 4 Estimular la utilització de la música en contextos *comunicació sonora* per tal de desenvolupar l'autèntica dimensió expressiva del llenguatge musical.

- 5 Interioritzar les tasques individuals i posar-les al servei de la tasca global que donarà finalment sentit a les petites (o grans) aportacions de cadascú.
- 6 Mantenir una escolta activa alhora que cadascú toca la seva part.
- 7 Organitzar-se en l'espai i assumir determinades actituds com a part important del fet de fer música: distribució de músics i instruments, posició, silenci, aplaudiments, salutacions, entrades i sortides, faristols, etc.
- 8 Desenvolupar progressivament la capacitat de manipular *en temps real* (improvisació) els diversos elements que es van treballant (acords, escales, compassos, figures, fórmules rítmiques i melòdiques, etc.).

En l'inici de tot aquest procés, el treball amb instruments musicals ha de poder **canalitzar l'atenció** més enllà d'aspectes intel·lectuals i motrius per tal de potenciar l'assoliment dels objectius esmentats.

Només quan la maduresa i el nivell dels alumnes ho permeti, la lectura, la tècnica instrumental, les capacitats i els coneixements seran un bon aliat que millorarà *de forma natural* el seu rendiment i les seves possibilitats de treball.

Facilitar l'**accés immediat** a tots els elements del ritme i de l'harmonia és la finalitat que motivà la creació de l'instrumental Orff. També és aquesta mateixa finalitat la que justifica la manipulació dels instruments que fem servir (treure i posar plaques, repartir entre molts tasques que normalment faria un mateix músic (cadascú pot ocupar-se de tocar un sol acord o una sola nota) –cosa que potencia encara més la dimensió social de la música–, afinacions alternatives per als instruments de corda, posicions estranyes i maneres poc ortodoxes d'agafar els instruments, les baquetes, els arquets, etc. Sense tot això, només els alumnes més grans podrien dur a terme un treball de conjunt reeixit.

Cal entendre el treball amb instruments musicals com un procés. Només una metodologia que desenvolupi la **motivació**, la **voluntat de servei**, el **sentit de grup** i l'**entusiasme** revertirà directament en la qualitat del resultat final. Tothom ha de tenir, i *sentir* que té, la possibilitat de trobar-hi el seu lloc.

Fer música amb els altres ha de ser, doncs, una *activitat gratificant* i **no una dificultat més que cal superar**.

Tanmateix, a través del treball amb instruments musicals podem introduir de manera intuïtiva i alhora rigorosa els elements del ritme i de l'harmonia, del llenguatge musical i de la teoria. Podem fer que el coneixement d'aquests elements esdevingui una **vivència** a partir de la qual els seu estudi *posterior* resulti natural i senzill.

## Una proposta concreta

1) El treball realitzat amb **plaques soltes** permet que els alumnes coneguin les notes musicals, les escales i els acords d'una manera intuïtiva.

El treball melòdic pot començar en un *context atonal*. Els alumnes utilitzen totes les plaques indistintament i fan música amb totes les notes musicals. Reconeixen auditivament la situació en la qual totes aquestes notes tenen el mateix valor harmònic (tocades l'una darrere l'altra només són això –notes i més notes– i tocades simultàniament no condueixen la música cap a enlloc) i aprenen a expressar-se en aquesta situació.

Quan comencem treballant amb **escales i acords**, consultem en una graella quines són les plaques que hem d'agafar per acompanyar una cançó, per a interpretar una partitura o per a improvisar (a partir d'una obra o a partir de les consignes pactades). La distribució estratègica de les plaques i dels músics que les han de tocar dóna una visió molt gràfica de tots els elements de l'harmonia: aprenem que la primera nota de l'escala o de l'acord és la *fonamental* i ocupa un lloc especial. Després aprendrem que les altres són la tercera, la cinquena o la setena i també que sovint els acords es coneixen amb el nom de la seva nota fonamental, de manera que ja no caldrà consultar cap graella per a construir-los. Això permetrà aclarir que en la graella cada nota té un sol nom, però en realitat moltes vegades en tenen un altre: C#, per exemple, és en realitat Do# Mi# Sol#, encara que hi llegim Do# Fa Sol#. Sabrem i sobretot *sentirem* que la primera nota d'una escala es diu *tònica*, que també dóna nom a l'escala i que juga un paper molt important en els dibuixos melòdics que fem amb aquesta escala (frases suspensives i conclusives, tensions).

## Graella

NOM	ACORD	ESCALA
C	Do Mi Sol	Do Re Mi Sol La
C#	Do# Fa Sol#	Do# Mib Fa Sol# Sib
D	Re Fa# La	Re Mi Fa# La Si
Eb	Mib Sol Sib	Mib Fa Sol Sib Do
E	Mi Sol# Si	Mi Fa# Sol# Si Do#
F	Fa La Do	Fa Sol La Do Re
F#	Fa# Sib Do#	Fa# Sol# Sib Do# Mib
G	Sol Si Re	Sol La Si Re Mi
G#	Sol# Do Mib	Sol# Sib Do Mib Fa
A	La Do# Mi	La Si Do# Mi Fa#
Bb	Sib Re Fa	Sib Do Re Fa Sol
B	Si Mib Fa#	Si Do# Mib Fa# Sol#

NOM	ACORD	ESCALA
Cm	Do Mib Sol	Do Mib Fa Sol Sib
C#m	Do# Mi Sol#	Do# Mi Fa# Sol# Si
Dm	Re Fa La	Re Fa Sol La Do
Ebm	Mib Fa# Sib	Mib Fa# Sol# Sib Do#
Em	Mi Sol Si	Mi Sol La Si Re
Fm	Fa Sol# Do	Fa Sol# Sib Do Mib
F#m	Fa# La Do#	Fa# La Si Do# Mi
Gm	Sol Sib Re	Sol Sib Do Re Fa
G#m	Sol# Si Mib	Sol# Si Do# Mib Fa#
Am	La Do Mi	La Do Re Mi Sol
Bbm	Sib Do# Fa	Sib Do# Mib Fa Sol#
Bm	Si Re Fa#	Si Re Mi Fa# La

NOM	ACORD	ESCALA
C7	Do Mi Sib	Do Re Mi Sol Sib
C#7	Do# Fa Si	Do# Mib Fa Sol# Si
D7	Re Fa# Do	Re Mi Fa# La Do
Eb7	Mib Sol Do#	Mib Fa Sol Sib Do#
E7	Mi Sol# Re	Mi Fa# Sol# Si Re
F7	Fa La Mib	Fa Sol La Do Mib
F#7	Fa# Sib Mi	Fa# Sol# Sib Do# Mi
G7	Sol Si Fa	Sol La Si Re Fa
G#7	Sol# Do Fa#	Sol# Sib Do Mib Fa#
A7	La Do# Sol	La Si Do# Mi Sol
Bb7	Sib Re Sol#	Sib Do Re Fa Sol#
B7	Si Mib La	Si Do# Mib Fa# La

Cal tenir més d'una placa per a cada nota. Per exemple, per a tocar una cançó amb els acords Dm (Re, Fa, La) i A7 (La, Do#, Sol) necessitem al menys dues plaques amb la nota La. Un sol músic podria tocar tots dos acords tenint només una placa per a cada nota, però si donem una placa a cada músic, cada acord pot ésser tocat entre tres músics. Aleshores cadascú ha de preocupar-se només d'intervenir correctament

en el moment oportú. Així eliminem totes les dificultats tècniques de l'execució d'acords amb un instrument sol (piano, guitarra, xilòfon, etc.) i podem accedir-hi de forma gairebé immediata.

Tots els acords estan construïts amb tres notes. Per als acords de setena fem servir només les *notes guia*.

Totes les escales estan construïdes amb cinc notes. Amb la utilització d'aquestes escales *pentatòniques* evitem la necessitat de tenir en compte el grau de cada acord. Sempre hi haurà una relació directa entre un acord i l'escala que duu el seu mateix nom.

L'ús de plaques soltes també facilita la interpretació de melodies. Col·locant, una darrera l'altra, totes les plaques que han de sonar i repetint les que calgui, l'interpret no ha de fer altra cosa que tocar totes les plaques en ordre, seguint el ritme d'aquesta melodia. Per a tocar, per exemple, una melodia que tingui les notes mi – fa – sol – mi – do – fa – mi – re – do – re – re – mi – do necessitarem quatre plaques amb la nota Mi, tres plaques amb la nota Do, tres plaques amb la nota Re, dues plaques amb la nota Fa i dues plaques amb la nota Sol.

També amb els instruments **Orff** habituals (xilòfons, metal·lòfons, carillons) podem treballar d'aquesta manera si no tenim cap mena de pudor a l'hora de treure i posar plaques, utilitzar una sola baqueta sempre que no sigui imprescindible que toquem amb totes dues, fer que l'alumne/a toqui una sola nota si podem evitar que hagi de tocar-ne dues, etc.

2) Manipulant els instruments podem facilitar i anticipar la participació de tothom, al marge del domini que cadascú tingui de l'instrument que toca. Prepararem els instruments i els/les alumnes (posició, manera d'agafar l'instrument, la baqueta o l'arquet, etc.) tenint en compte *només* això.

## Guitarres

Una cançó amb els acords Dm i A7 pot acompanyar-se amb una guitarra marcant la pulsació (o bé fent-la sonar sobre la primera pulsació de cada compàs o seguint una fórmula rítmica determinada) amb la mà dreta i canviant la posició dels dits de la mà esquerra cada vegada que la cançó canvia d'acord. Però si tenim una guitarra les cordes de la qual ja formen un acord de Dm (canviant-ne l'afinació i, si cal, amb l'ajuda d'una celleta) i una altra guitarra les cordes de la qual ja formen un acord de A7, dos músics diferents poden ocupar-se de fer sonar aquests dos acords fent servir únicament la mà dreta (no cal pulsar les cordes amb la mà esquerra).

AFINACIÓ HABITUAL	AFINACIÓ ALTERNATIVA (2 i 3)		
	G	Gm	G7
MI	RE	RE	RE
LA	SOL	SOL	SOL
RE	RE	RE	RE
SOL	SOL	SOL	FA
SI	SI	Sib	SI
MI	RE	RE	RE

AFINACIÓ HABITUAL	AFINACIÓ ALTERNATIVA (1)		
	D	Dm	D7
MI	RE	RE	RE
LA	LA	LA	LA
RE	RE	RE	RE
SOL	FA#	FA	FA#
SI	LA	LA	LA
MI	RE	RE	DO

## Corda fregada

Tres violins toquen tres notes quan cada violinista frega una corda del seu violí. Afinant estratègicament els violins, podem fer sonar les tres notes d'un acord evitant que cap dels violinistes hagi de fer servir la mà esquerra per a pulsar les cordes.

Només amb dos violins afinats normalment ja podem fer sonar uns quants intervals:

- la fonamental i la cinquena dels acords de G (Sol i Re), D (Re i La) i A (La i Mi) (Majors o menors)
- la fonamental i la tercera d'un acord de Em (Mi i Sol)
- la tercera i la cinquena d'un acord de C (Mi i Sol)
- la fonamental i la setena d'un acord de A7 (La i Sol)
- la fonamental i la setena d'un acord de E7 (Mi i Re)

Si afinem les cordes del tercer violí de manera que sonin les notes que ens falten podem construir uns quants acords. Alterant també l'afinació del primer i del segon violí segons les necessitats que tinguem, podríem accedir a tots els altres. Cada músic haurà de preocupar-se de moure l'arquet, fregant les cordes que calgui, per tal que vagin sonant els acords. Això pot estar escrit en una partitura o bé amb un xifrat del tipus 2 – 2 – 1 – 1 – 3 – 1 – 2 – 2 (que en un violí afinat normalment sonaria La – La – Mi – Mi – Re – Mi – La – La).



Per facilitar la utilització de l'arc, podem reduir a tres el nombre de cordes de cada violí. Tres violins amb la següent afinació donen moltes possibilitats:

VIOLÍ 1: Mi – La – Re (cordes 1, 2 i 3 afinades normalment)

VIOLÍ 2: La – Re – Sol (cordes 2, 3 i 4 afinades normalment)

VIOLÍ 3: Do (Do#) – Fa (Fa#) – Si (Sib) (cordes 1, 2 i 3 afinades una tercera avall)

Un baix (violoncel, contrabaix, baix elèctric, metal·lòfon baix o piano) tocant les fonamentals dels acords, o una línia melòdica determinada prèviament, dóna solidesa al conjunt al marge de les inversions que puguin resultar de les combinacions anteriors.

En les cordes d'un violoncel afinat normalment tenim la tònica i la dominant de les tonalitats de Do, de Sol i de Re; i la tònica, la subdominant i la dominant de Sol i de Re.

En un contrabaix o un baix elèctric tenim la tònica i la dominant de La, de Re i de Sol; i la tònica, la subdominant i la dominant de La i de Re.

3) Els botons d'un **acordió** permeten de fer acords amb un sol dit. Donat que estan ordenats estratègicament, acompanyar melodies senzilles resulta molt fàcil. De tota manera, com que no podem veure'ns els dits mentre toquem, l'acordionista comptarà sempre amb un *ajudant* que el guiarà mitjançant el tacte.

4) Fer sonar un **piano** és molt senzill: amb un sol dit podem fer una nota. Seguint el principi de repartir entre molts tasques que normalment faria un mateix músic, podem facilitar la participació de tothom en un conjunt instrumental, encara que sigui tocant només una sola nota.

5) Amb una **bateria desmuntada**, una secció rítmica pot quedar constituïda immediatament donant un cop d'ull a la partitura. Es tracta de fer de que músics diferents s'ocupin del bombo, la caixa, els plats, etc.

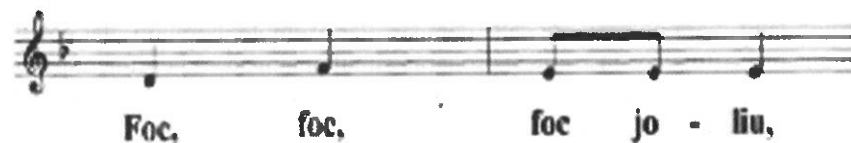
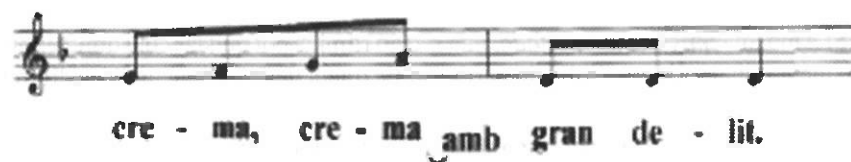
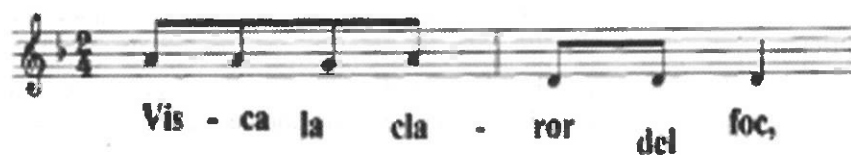
Un plat colpejat amb una escombreta, per exemple, pot marcar el *tempo* de la música insistentment. Després, triem algun instrument (o alguns instruments) que marquin la primera pulsació de cada compàs. Per exemple, bombo i plat colpejats amb una maça (tots dos instruments sonaran simultàniament cada primera pulsació de cada compàs). Finalment, les fórmules rítmiques seran executades per l'instrument o els instruments que calgui.

## Exemple

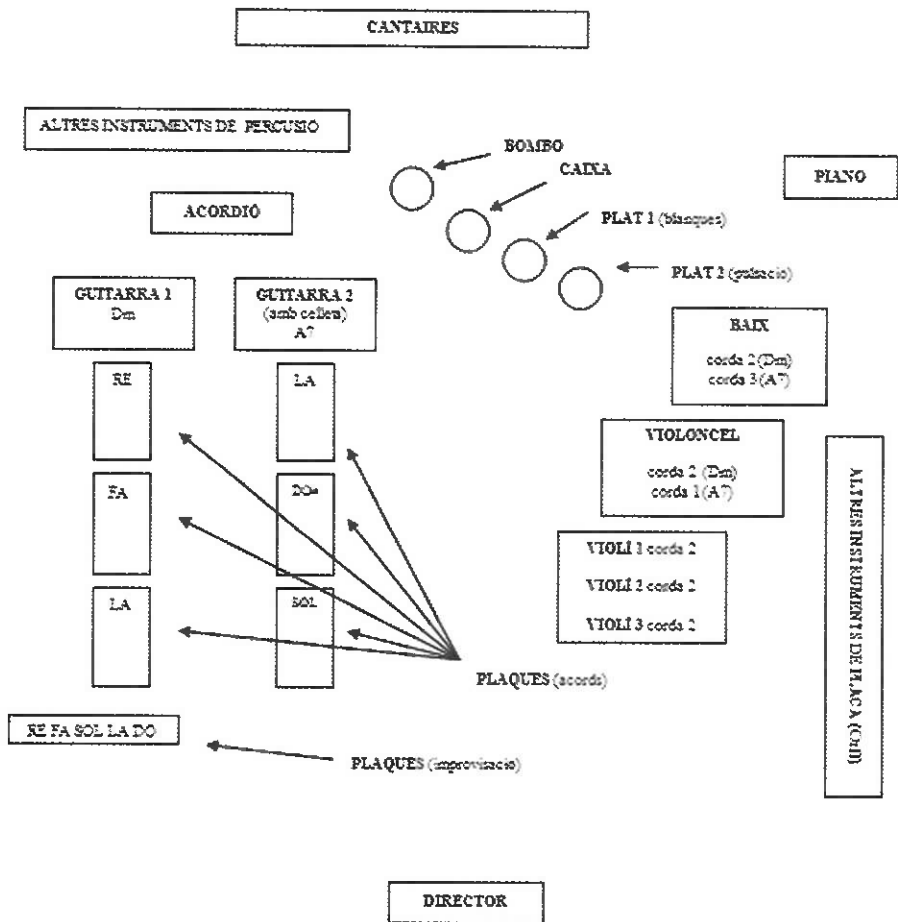
La següent és una bona cançó per a iniciar els alumnes en tot això. Les estrofes estan construïdes sobre un sol acord, la qual cosa permet de presentar tots els elements en un context molt simple.

Podem cantar la primera estrofa amb tot l'acompanyament instrumental disponible i després improvisar sobre les altres utilitzant solament l'escala de Dm. Per a facilitar el fraseig fem *boca closa* durant les improvisacions. L'improvisador només ha de tenir en compte que la seva improvisació haurà d'acabar amb la tònica de l'escala (primera nota de la llista).

## EL FOC



A partir de la informació que ens ofereix la partitura (compàs i acords), podríem distribuir els instruments de la següent manera:



## Conclusió

Les principals aportacions de la metodologia que proposo són:

Que integra elements de la música clàssica (tonalitat, escales, contrapunt i harmonia) i de la música moderna (xifrat dels acords, relacions acord-escala, modes, improvisació).

Que permet una aproximació intuïtiva i alhora rigorosa a la percepció vertical (acords) i horitzontal (melodies) de la música.

Que l'activitat i la vivència precedeixen els processos intel·lectuals i els dona sentit.

Que els instruments musicals deixen de ser un misteri llunyà: no només són a l'aula, sinó que ens permeten de satisfer les necessitats rítmiques i harmòniques que l'acció de *fer música* demanda.

Finalment, vull encoratjar els professionals de l'educació musical a enfrontar-se sense prejudicis i sense pors al fet de *fer música*. La música no és ni un concepte, ni una grafia, ni un dibuix, ni una explicació... La música és vivència i només a partir de la pròpia vivència es pot educar. Un bon començament ha de deixar totes les portes obertes.

Josep Manel Vega

---

## Un tour musical

*Meritxell Aínsua Enrich*  
*Montse Barón Embuena*

Mestres de música de l'Escola Pau Casals Vacarisses



---

### Introducció

Aquest treball és el fruit de la pràctica diària docent i sorgeix de la necessitat de fer de la nostra tasca un element efectiu, eficaç, motivador, engrescador, integrador i real.

Es tracta de que el tema que nosaltres escollim per al treball de Sta. Cecília sigui l'eix vertebrador de totes les activitats de música programades per a la major part del primer trimestre. Sempre havíem aprofitat cançons, audicions i altres per al tema escollit, però hi faltava alguna cosa. El currículum anava per una banda i Sta. Cecília per una altra.

Per Sta. Cecília 2005 vam decidir de muntar un espectacle entre tota l'escola. Es tractava d'un viatge arreu del món, on els turistes, un grup d'alumnes de 6è, agafava diferents mitjans de transport per gaudir de la representació musicada de contes originaris de diferents països.



El projecte va ser presentat per les especialistes de música a la resta del claustre de l'escola. Aleshores es varen proposar tasques concretes a cadascuna de les etapes i a cadascun dels cursos.

A infantil, es va aprofitar el fet que havien decidit treballar els mitjans de transport per tal que fossin el lligam entre país i país, ja que calia agafar un transport diferent per anar d'un lloc a l'altre.

A primària, caldria diferenciar entre el que van realitzar els alumnes de sisè i el que van fer la resta de cursos. Els de sisè

van ser els «narradors» de la història. Tot repartits en diferents grups, els uns eren els viatgers, i els altres eren els músics representants de cada país.

Els cursos de primer a cinquè van representar contes originaris de diferents països del món acompanyats de música i cançons adients al tema de cada conte.

## **Objectius**

Tal com marca el currículum, la pràctica de la música contribueix al desenvolupament de l'infant, tot estimulant i desvetllant la seva sensibilitat.

Com a mestres de música hem comprovat que s'ha de treballar d'una manera sensorial, i més endavant posar nom a les coses fetes (conceptualitzar allò que hem treballat).

Amb aquest projecte hem posat especial cura perquè els alumnes facin seu aquest espectacle, treballant valors, actituds com la col·laboració, la creativitat, l'interès, el rigor, la participació i el respecte. Tots els infants tenen un paper a fer.

### **Objectius:**

- Interpretar individualment i col·lectivament cançons catalanes i d'arreu del món.
- Escollir i adequar les audicions proposades a cada fragment del conte.
- Assolir justesa i precisió rítmica en el moviment del propi cos en les coreografies dels contes.
- Valorar i participar en la vida musical de l'escola
- Assolir l'actitud d'escolta i respecte durant l'espectacle.
- Gaudir de l'audició musical.

Aquests serien objectius musicals, als quals hauríem d'afegir els fan referència a d'altres àrees com:

### **Ed. Plàstica:**

- Construir els decorats necessaris per a la representació.
- Buscar un vestuari adient al personatge representat.

### **Llengua catalana:**

- Escoltar i llegir el conte proposat.
- Comprendre el significat del conte a través del lèxic.
- Expressar-se oralment en la representació del conte

## Educació física:

- Expressar-se gestualment per fer entendre el conte.
- Aprendre a posar-se en una situació determinada i orientar-se en l'espai.

## Medi Social:

- Acceptar el paper a representar i veure la importància malgrat no s'és el protagonista.
- Localitzar en un mapa el lloc del qual prové el nostre conte.

## Recursos: Materials i música

Hi havia dues cançons comunes a tots els assistents. L'una iniciava l'espectacle i l'altre l'acabava. La primera cançó donava la pista sobre el tema: Vaig a fer un viatge. La darrera s'acomiadava amb diferents idiomes: Adéu.

### CANCÓ DEL VIATGE

Vaig a fer un viatge i si tu em vols acompanyar,  
A omplir la maleta em podries ajudar,  
Cal estar alerta i molt bé cal vigilar,  
Per saber què hi cal posar.

Mals humors...NO!!! Poca paciència...TAMPOC!!!  
Ni tristors ni maldecaps ni exigències,  
Que pesen molt i ocupen lloc  
I el pesen trist i el pesen moix  
I no et desvien fer el viatge feliç.

Vaig a fer un viatge i si tu em vols acompanyar,  
A omplir la maleta em podries ajudar,  
Cal estar alerta i molt bé cal vigilar,  
Per saber què hi cal posar.

Il·lusions...SÍ!!! i molta empenta... TAMBE!!!  
Saber compartir i ganes per aprendre  
Molta alegria per seguir  
En tot el llarg del teu camí  
I farem el viatge feliç (3 caps per acabar)



Els alumnes de parvulari cantaven cançons sobre els mitjans de transport:

- Cançó de l'autobús.
- Cançó de la bicicleta.
- Cançó del submarí.
- Cançó del vaixell.
- Cançó dels pilots d'helicòpter.
- Cançó dels astronautes.

Letra: F. N. Ganga

ser as - tro - nau - ta per po - dor vi - at - jar i co - nè - xer tot fu - ri -  
te pe - rò, et - xe - rit, l'un co - et cons - tru - i - ré La - vi - at a l'es - pal a - ri -

vers. 1 Fa Do Fa Sib Fa Do  
vers. 2 Fa Fa Do

Abi es - tés ar - ri - ba - rò L'alt pla - ne - tes dor - mi - re, per - què ar -  
reú em du - rà el meu co - et. Amò qua - tre lau - nes, un mar - tel, tres am - po - tes l'un cab -  
del, el meu co - et cons - tru - i - ré.

Els contes de primària van ser:

- La bruixa Pomperiposa i el seu gran nas.
- El Peixet d'or.
- El plet del forner.
- Els quatre dracs de la Xina.
- La sopa de pedra.
- L'aula màgica.

Cada conte tenia un gran desenvolupament a nivell de cançó, audició i gestos, però no podia durar més de 3 o 4 minuts.

A més, vam haver de coordinar molt bé les entrades i sortides, ja que per tal que no hi hagués espais buits, vam posar música a tot arreu.



## UN TOUR MUSICAL (Esquema)

Sta. Cecília 2005

El grup-classe de sisè va de viatge per conèixer la música d'arreu del món. Aquest grup serà dividit en funció de les actuacions i de les vegades que hagin de sortir a escena. Primer sortirà un grup de catalans amb un guia al davant que convidarà al conjunt de l'escola a cantar la cançó del viatge.

----- Entren els turistes amb una música, des del fons.

El guia saluda els turistes i pugem a l'escenari. Diuen un parell de frases i:

### **CANÇÓ DEL VIATGE (Tota l'escola)**

GUIA.- I el nostre viatge comença. Però abans ens acomiadarem de la nostra cultura com cal. Preparats...

### **BALL DE BASTONS (6è)**

GUIA.- I, ara sí. Ho tenim tot a punt? Les motxilles? La cantimplora? L'entre-pà?... Au, doncs, agafem la bicicleta.

----- Música perquè es preparin els de P-3.

### **CANÇÓ DE LA BICICLETA (P-3)**

----- Música per marxar els de P-3.

VEU EN OFF.- Els nostres amics han carregat la bicicleta al tren i es dirigeixen a Suècia.

----- Música simulant un tren. (Soroll de tren).

### **TEMA INSTRUMENTAL AMB LIRES (6è)**

VIATGER 1.- Fixa't quina música. Sembla feta pels àngels. Havies estat mai a Suècia?

VIATGER 2.- No, però una vegada vaig sentir un conte d'aquí. Parlava de la bruixa Pomperimposa i el seu gran nas.

----- Música per sortir els nens de Primer.

### **CONTE nens de primer (La bruixa Pomp.)**

----- Música per marxar els nens de Primer.

GUIA.- Renoi quin nas més llarg tenia la bruixa.

Ara, però, prepareu-vos de seguida. Ens anem en helicòpter!

----- Música per preparar-se els nens de P-5

### **CANÇÓ DE L'HELICÒPTER (P-5)**

----- Música per marxar els de P-5.

VIATGER 3.- On anem tot volant?

GUIA.– Escolta aquesta música «rusa» i sabràs cap a on ens dirigim.

### **CONJUNT INSTRUMENTAL (6è)**

VIATGER 4.– Ostres, quin fred tu!

GUIA RUS.– Us explicarrrrré una històrrrrria que vaig sentirrrrr quan jo errrrra ben petit.

----- Música per preparar-se els nens de Segon.

### **CONTE nens de Segon (El peixet d'or) 2n B i C**

----- Música per marxar els nens de Segon.

GUIA RUS.– Atenció tothom! Que ja surrrt el nostrrrre autobús.

VIATGER 5.– Què bé que m'ho estic passant.

Música per sortir els nens de P-3.

### **CANÇÓ DE L'AUTOBÚS (P-3)**

Música per marxar els nens de P-3.

VIATGER 6.– Vols dir que aquesta tartana arribarem enlloc?

GUIA RUS.– Oi tant! Si estàs atent sentirrrràs la música que ambientarrrà la nostra arribada.

### **MELODIA XINESA AMB FLAUTES (6è)**

GUIA XINÉS.– Senyoles i senyols, han alibat a la Xina! Facin el favol d'emploval-se els balets i de fer molta atenció a la següent històlia.

Música per sortir els nens de Tercer.

### **CONTE nens de Tercer (Els 4 dracs)**

Música per marxar els nens de Tercer.

VIATGER 7.– Quina històlia! Uf se m'ha pegat l'accent xinés...

GUIA XINÉS.– Vinga, vinga... A qui no agladar aigua, que tapi ulls. Ala embalquem.

VIATGER 8.– Què bé! Ara en vaixell!

GUIA XINÉS.– Sento deceble'l, pelo aquest viatge és més emocionant que tot això.

----- Música per sortir els nens de P-4.

### **CANÇÓ DEL SUBMARÍ (P-4)**

----- Música per marxar els nens de P-4.

GUIA AFRICÀ.–Alerta!!! Ja han arribat. Són a l'Àfrica.

### **PERCUSSIÓ DE DJEMBÉS (6è)**

GUIA AFRICÀ.– Pel desert del Sàhara anava fent una travessa quan em va passar quelcom de semblant a la història que tot d'un seguit podreu observar. Els dies eren molt calurosos i les nits massa fredes...

Música per preparar-se els nens de Quart.

### **CONTE nens de Quart (La sopa de pedra)**

----- Música per marxar els nens de Quart.

VIATGER 9.– Ja tornem a casa?

GUIA AFRICÀ.– No, que estàs cansat?

VIATGER 9.– No, si és molt interessant tot això!

GUIA AFRICÀ.– Doncs, vinga, que ara hem de tornar a la mar. A la costa de Tunísia ens espera un senyor vaixell.

----- Música per preparar-se els nens de P-4.

### **CANÇÓ DEL VAIXELL (P-4)**

----- Música per marxar els nens de P-4.

VIATGER 10.– Oh! Quants dies a la mar! La veritat és que m'he marejat una mica.

VIATGER 11.– T'està bé per no voler prendre't aquelles pastilles contra el mareig.

VIATGER 10.– És que eren tan dolentes...

GUIA PERUÀ.– Atenció! Han arribat al país del Perú. Són a l'Amèrica del Sud. En aquest país trobaran coses molt interessants, com el Machu-Pichu, els Andes,... i música com aquesta.

### **FLAUTES 6è**

GUIA PERUÀ.– Atenció a la següent història i al què ens ensenya.

----- Música per preparar-se els nens de 5è C i 2n A.

### **CONTE 5è C i 2n A (El plet del forner)**

----- Música per marxar els nens del conte.

VIATGER 12.– Jo ja no sé on ens falta anar?

VIATGER 13.– La veritat és que hem anat del fred a el calor, de les músiques nòrdiques als ritmes del sud.

VIATGER 14.– Jo crec que només ens falta anar a la lluna.

GUIA.– Gairebé ho ha encertat. Vagin posant-se els vestits d'astronauta. Aquesta és la gran sorpresa del nostre viatge.

----- Música per sortir els nens de P-5.

### **CANÇÓ DELS ASTRONAUTES (P-5)**

----- Música per marxar els nens de P-5.

VIATGER 15.- Allò és Mart?

VIATGER 16.- No, que és un estel.

VIATGER 17.- Guaita, guaita... la Via Làctia.

GUIA.- Senyors, vegin, vegin, ja que de vegades l'espai no és tan lluny de nosaltres...

----- Música per preparar els nens de Cinquè.

**CONTE NENS DE 5è A i B (L'aula màgica)**

----- Música per recollir els nens de Cinquè.

GUIES.- Vinga, ara ja ens acomiadem del nostre Tour musical!!!!

**CANÇÓ D'ADÉU en diferents idiomes**

----- Música per acomiadar.

## Conclusions

El resultat final de tota la feina realitzada va ser molt positiu i encoratjador.

A l'espectacle hi varen assistir tots els pares i familiars, que van ser convidats, i d'aquesta manera, tota la comunitat educativa va participar d'un acte conjunt en el qual els alumnes eren els principals protagonistes.



Durant la preparació de les diferents activitats, van sorgir inconvenients com:

- Manca de cançons de certs temes,

- Dificultat per trobar audicions i músiques adients a cada conte (de vegades es va escollir amb els propis alumnes, segons la intencionalitat)
- Unificar criteris a nivell d'escola pel que fa al vestuari i decorats.
- Escenificar sense paraules, o amb un mínim de diàleg,
- Buscar fragments de música instrumental, interpretada pels propis alumnes, amb instruments típics de cada país.
- Coordinació entre els diferents grups i parts de l'espectacle.

Tots aquests entrebancs van ser resolts de manera satisfactòria amb l'ajuda i col·laboració de tots els professionals de l'escola, i de la participació de tots i de cadascun dels alumnes. Des d'aquí el nostre agraïment.



La reflexió de les mestres de música un cop acabada la festa, escoltades les diverses opinions i comentaris, i ja posats a fer propostes de millora de cara a l'any vinent va ser:

- Tenir ja pensat el tema per a l'any vinent, per guanyar temps en preparació i recerca de materials, així com d'idees i propostes.
- Programar a partir de tot aquest tema la major part dels objectius i continguts del primer trimestre.
- Revisar i millorar la part tècnica pel que fa a la bona audició de l'espectacle.

El fet de fer aquesta festa entre tota l'escola, quan n'hi ha més de 400 alumnes, és una bona dificultat. No cal dir, que la mateixa proposta es pot adaptar per parvulari,



i per primària, sense que sigui indispensable fer-ho tots plegats. De fet, s'allarga massa per als més petits.

Creiem que els nostres alumnes van gaudir del que havien preparat ells i del que havien preparat els altres. Tots i totes les mestres es van implicar d'una manera o d'una altra. Va ser una cosa feta entre tots i per a tots. El més important és que nosaltres com a professionals ho vam aprofitar per a l'aprenentatge dels nostres alumnes, i és per això que vam decidir que ho podíem encabir en els nostres objectius de l'àrea d'educació musical.



Evidentment de llibres i de material se'n necessita molt, però també capacitat d'adaptar-se, de crear i de saber sensibilitzar en el què fer musical. Des d'aquí també, encoratjar tothom a donar sentit a la música des de propostes com aquesta.

Montserrat Barón i Meritxell Aínsua  
(especialistes de música de l'escola Pau Casals)

# COMUNICACIONS SECUNDÀRIA



---

# Cinc lectures educatives musicals

*Míriam Fradera i Gajo*

IES Pere Calders de Bellaterra (Barcelona)



---

## Introducció

### La lectura i els valors de la societat

Entre els elements que configuren el caràcter de les diferents persones, hi ha unes aptituds que han estat definides com a específicament literàries: la capacitat de crear bellesa artística i emocional, de detectar les oportunitats que se'ns presenten, i la traça per a una bona oratòria.

Contràriament al que succeeix en activitats passives com mirar la televisió i DVDs, o la navegació per internet, la lectura literària és una ocupació molt activa, perquè requereix una atenció mantinguda i concentrada i també un ús actiu de la memòria i la imaginació. Les lectures literàries, a més, ens fan més conscients de les nostres limitacions personals, pel fet que ens ajuden a imaginar i entendre altres vides diferents de la nostra.

Sovint no es té prou en compte el paper tan important que la literatura ha tingut en l'evolució de les identitats nacionals, perquè la literatura posa en contacte els joves amb esdeveniments del passat i amb el govern i els principis de la societat civil. Els ciutadans de la Grècia clàssica van aprendre més sobre la moral i el comportament polític a l'èpica d'Homer que als diàlegs de Plató. Els textos de Narcís Oller ens han familiaritzat més amb la política i el caciquisme que els textos d'història i economia.

L'evidència de la importància de la literatura per a la salut cívica, personal i econòmica és ben forta. La davallada de la lectura, a llarg termini, va unida a problemes seriosos de caire social i econòmic. Cal que la literatura i les altres arts es facin present als debats polítics. Les biblioteques i centres de lectura fan una tasca molt lloable, però l'optimització de la lectura requereix la seva assumpció per part dels polítics i de la gestió de la comunitat social.

Actualment la literatura ha de competir amb un gran ventall de mitjans electrònics. Cap d'ells, individualment, és responsable del declivi de la lectura, però la



seva acumulació i la facilitat amb què se'n disposa cada vegada més fa que els joves s'allunyin de la lectura.

Un bon nivell literari és una capacitat intel·lectual i un hàbit social que depèn de molts factors educatius, culturals i econòmics. La seva mancança produeix una societat més passiva, desinformada i amb menys llibertat d'opinió.

## Cinc lectures educatives musicals

A continuació oferirem unes pautes de lectura de cinc llibres que tenen en comú el fet de ser històries de músics o d'un instrument

### 1. L'ocell de foc

Aquest llibre narra la vida d'un jove trobador que viatja per terres catalanes cercant la seva identitat. Al llarg del llibre hi trobem una bona argumentació sobre la vida trobadoresca, començant per la infantesa.

Per exemple, al capítol catorzè, «L'hora perfecta», ens explica com és la vida d'estudiant de l'ocell de foc, el trobador protagonista, que viu a un monestir. Concretament estudia gramàtica, llengües, música i composició poètica. També s'hi troba una observació interessant sobre la diferència entre poetes i trobadors:

«el nom de poeta és reservat a aquells que componen en llatí. Trobadors són els autors de poesies cultes en llengua vulgar» (p. 94).

També hi trobem una bona explicació sobre l'ofici de joglar, en boca del cec, personatge que durant una temporada va fer-se càrrec de l'ocell de foc:

*«nosaltres (els joglars) viatgem, servim de missatgers, cantem les millors cançons i rebem or i vestits en obsequi. Alguns fan de captaires, són esguerrats o pòtols que es refugien en l'ofici de joglar i el fan malbé i ens deshonen... Els joglars, que moltes vegades també fem cançons, generalment ens guanyem la vida cantant versos que componen els trobadors...» (p. 11 i 12). Després se citen els instruments que fan servir: «el llaut, el rabell, la flauta i tots els instruments podíem trobar» (p. 17).*

Més endavant en el llibre hi trobem l'enumeració dels gèneres trobadorescos:

«Per expressar l'amor el trobador podia escriure cançons, per mofar-se d'un poca-vergonya podia fer un sirventès, per animar els soldats a la guerra podia compondre una cançó de croada, i per lamentar-se de la mort d'una persona hi havia el plany» (p. 126).

Al capítol dinovè, «El desafiament», hi trobem una descripció força plàstica d'un concurs de joglars, que, per descomptat, va guanyar l'ocell de foc. La primera prova consistí a compondre una cançó d'amor on totes les paraules comencessin per la mateixa lletra, si era possible, la lletra amb què començava el nom de la dama del

concurstant. El segon joc consistia a respondre en vers a una pregunta formulada per un dels trobadors que formava part del jurat. Com a tercera prova un altre trobador del jurat, Jaume Roig, els va proposar de fer un sirventès criticant la petitesa d'un home, de manera que cada concursant digués un vers i en acabar tots quatre versos fessin una estrofa. Per acabar, Cerverí de Girona proposà que cadascú fes el vers més difícil que pogués trobar, i l'autor d'aquell que ningú no es veiés amb cor de desxifrar seria proclamat el guanyador.

## 2. El violí d'Auschwitz

Aquesta novel·la descriu detalladament la història d'un violí, la construcció del qual ha estat encarregada al fuster d'un camp de concentració.

A la p. 61 ens explica quin aspecte té la fusta que està utilitzant:

«Les vetes d'aquella delicada fusta d'abet d'Hongria s'ajustaven amb perfecció».

També descriu com és una part de la seva delicada feina:

«(...) Havia deixat les dues peces que formarien la tapa del violí ben encolades (...). En Danel havia pres la precaució d'escalfar lleument les vores per tal que l'aiguacuit n'impregnés tots els porus».

A la p. 73 continua:

«El matí vinent, començaria per reforçar amb petits tasconets, fins com una punta d'agulla, la juntura de les dues peces i poliria tot l'interior amb paper de vidre, fent per manera que les vores quedessin arrodonides.

Passà la mà per la suau volta que havia quedat a la part de dins de la tapa, perquè es refiava del seu tacte tant com del compàs, i mai no havia cregut que cap eina fos més fina que els seus dits (...)».

A la p. 72 ens presenta breument el disseny del violí que està construint:

«El perfil del mànec, la forma arrodonida del cap (...), l'espiral del capdamunt, de voluta elegant».

Les parts del violí queden més especificades a les pp. 102-103:

«Els dies anteriors havia construït ja el fons i els riscles, i ara, amb un martell molt petit, es posà a colpejar d'un a un els minúsculs tascons que el subjectaven al moille (...). No es va poder estar d'acariciar l'instrument estimat, el violí que potser el salvaria, si aconseguia de dur a terme el treball que hi faltava: el filetejat, l'acabat del mànec, el claviller, l'ànima... tantes coses i sobretot, la troballa del vernís adequat, abans de muntar el conjunt de l'instrument. Encara mancava molt, però, per arribar a aquell punt; gairebé li va saber greu que toqués la sirena, sense deixar-li temps de treballar els contrariscles ni de començar-los a polir».

Per acabar aquesta part reproduiré un fragment de la p. 70 que resulta molt interessant perquè relaciona la feina que ell ha fet amb el so especial que tindrà el seu violí:

*«Havia decidit, després de rumiar-s'ho bé, deixar la tapa, a la part central, prima de quatre mil·límetres i mig. Ell la solia fer de cinc, però li havien manat de construir un instrument «com els Stradivarius»; així és que deixaria les vores a tres mil·límetres. En les seves condicions de treball no es volia arriscar a aprimar-les més encara. El so, d'aquesta manera, ja quedaria ple (...). No podia sofrir els violins i les violes de parets massa gruixudes, de so apagat».*

### 3. La vida de Pau Casals

Aquest llibre resulta molt pedagògic tant en el text com en les il·lustracions. Cal destacar en primer lloc els dibuixos que fa Maria Vidal d'un orgue i una coral a la p. 7, un violoncel a la p. 8 i per últim una batuta a la p. 35.

L'aproximació que farem a la figura de Pau Casals consistirà a destacar els aspectes més innovadors de la seva vida personal i de la seva tasca com a músic.

Ja des de la seva infantesa, va ser revolucionària la seva tècnica de tocar el violoncel, que suposà un canvi en general als instruments de corda:

*«En Pau ben aviat va començar a tocar el violoncel d'una manera especial: no seguia la tècnica que obligava a tenir els braços ben agafats al cos per tocar l'instrument. En els cursos de violoncel d'aquella època, als alumnes els feien tocar l'instrument aguantant un llibre a sota els braços! Així els acostumaven a una posició correcta. Però Casals volia tocar lliurement i va crear una tècnica que feia més senzill i natural el moviment dels braços» (p. 9).*

Un altre costum que va trencar Casals fa referència a la vida dels violoncel·listes: ell va dedicar-se personalment a tocar com a solista, quan els músics de l'època no tocaven si no era amb orquestra (p. 20).

En aspectes econòmics també va haver de fer un pas endavant. Quan Pau Casals va decidir-se a formar la seva pròpia orquestra, va fer una cosa que va suposar un gran canvi a la manera de finançar-se de les altres orquestres de Barcelona: com que intentaven impedir que una altra orquestra els fes la competència, Casals, tot i que els seus col·legues estaven en contra seu, es va mostrar ferm: va decidir continuar amb l'orquestra pagant-la ell mateix.

Casals alternava la direcció de l'Orquestra Pau Casals amb concerts per tot el món. Era el millor violoncel·lista i també el més ben pagat. Amb els diners que guanyava mantenia la seva orquestra. Pp. 24 i 25.

Al capítol titulat «El silenci», l'autora ens explica com, davant de la dictadura de Franco i la manca d'ajut dels altres països, Casals

*«...va començar una protesta particular, que consistia a silenciar la seva música: va deixar de tocar.*

*Va renunciar als concerts, va renunciar als aplaudiments, als escenaris, als viatges... semblava una contradicció, però el silenci era la seva manera de fer-se escoltar. També va decidir no tornar a Catalunya fins que no hi hagués democràcia una altra vegada» (p. 33).*

Per l'aniversari de la mort de Bach, Casals va decidir tornar a tocar, i no només això, sinó que va organitzar els festivals de Prada de Conflent que encara es continuen celebrant en l'actualitat. Aquest festivals

*«eren difícils d'organitzar perquè Prada era un poblet del sud de França poc conegut. Costava trobar diners per finançar els festivals» (p. 35)*

Per acabar aquesta aproximació a la figura de Pau Casals comentarem l'última de les lluites d'aquest gran músic:

*«Als anys cinquanta, la guerra freda amenaçava el món amb una guerra nuclear. Casals, a més de lluitar contra els feixismes europeus dels anys trenta i quaranta, aleshores es va oposar a la guerra freda, que era un perill per tothom. El 1958 el secretari general de l'Organització de les Nacions Unides (ONU) va convidar el mestre a tocar a l'Assemblea General de l'ONU. De primer, Casals no ho volia acceptar perquè la seu de l'ONU és a Nova York i no volia actuar als estats Units.*

*Finalment, però, li van fer veure que l'edifici de les Nacions Unides és políticament neutral, i aleshores va acceptar d'anar-hi» (p. 43-44).*

La seva actuació va ser molt ben rebuda, i Pau Casals va ser proposat com a premi Nobel de la Pau el mateix any 1958. Com una altra conseqüència d'aquest gran concert li fou encarregada la composició de l'Himne de les Nacions Unides, que s'estrenà l'any 1970.

#### 4. El jove Lennon

Aquesta és una novel·la autobiogràfica sobre John Winston Lennon. Està centrada sobretot en la seva infància i adolescència, els problemes que va tenir amb els seus pares i a l'institut, però especialment en l'afany que ell tenia de ser músic i tenir el seu propi grup. Després de parlar-ho molt de temps amb els seus companys, van decidir que si trobaven el material necessari formarien un grup anomenat The Quarrymen (p. 68).

Els començaments van ser durs:

*«John va passar la mirada per la concurrència i va esperar ni que fos un indicati d'entusiasme, una petició perquè interpretessin una cançó més, un aplaudiment més fort que el de compromís. Res» (p. 100).*

També es narra al llibre com John va estar parlant amb la seva mare sobre el seu futur, a ella no li feia gràcia que ell vulgués ser músic perquè deia que ell era molt llest i servia per alguna cosa més.

*«– Vull cantar i actuar amb les Quarrymen. Mentrestant, estudiaré i veuré el que passa. Espero enregistrar un disc algun dia.*

*– Però la música no és una cosa segura.*

*– Depèn, mare. Alguns, amb un sol disc, n'han venut milions.»* (p. 114).

El llibre també descriu diferents incorporacions de músics al grup, en concret la de Paul McCartney (p. 103) i la de George Harrison (p. 128), un noi de catorze anys de qui d'entrada John no es refiava, Més endavant el grup fa els primers enregistraments i actuacions amb èxit, i tot i que el grup encara acusava la mancança d'un bateria, ja van decidir el nom que els duria a la història, Els Beatles.

Al final del llibre i de forma sintètica s'hi descriuen els dos matrimonis de John Lennon:

*«John Lennon es va casar amb Cinthia Powell el 1962, poc abans de ser enregistrarat Love me do, en quedar ella embarassada. L'any següent, quan acabaven d'obtenir els seu primer número u amb el segon disc, Please, please me, va tenir un fill a qui va posar per nom Julian, en honor a la seva mare.»* (p. 205).

*«El 1966, John va conèixer Yoko Ono, una artista japonesa, vuit anys més gran que ell, i tots dos es van enamorar de manera absoluta.»* (p. 207).

La història conclou amb la notícia de l'assassinat de l'artista:

*«A les onze de la nit del dia 8 de desembre a la Costa Est dels Estats Units (a Europa, les quatre de la matinada del dia 9), un boig solitari, suposadament fanàtic de John, i de nom Mark David Chapman, de vint-i-cinc anys d'edat, li va disparar a boca de canó un carregador al vestíbul de l'edifici Dakota de Nova York, a casa seva.»* (p. 210).

## 5. El síndrome de Mozart

Els protagonistes d'aquesta novel·la són: Irene, una noia de disset anys que s'ho passa molt bé tocant el violí. Tomi, un noi de divuit anys que té alguna malaltia que afecta la seva personalitat, però alhora és un geni per a la música. Tesa, i Yárchik, amics íntims de la Irene, i Horacio, el pare de la noia, que és metge i vol que la seva filla l'ajudi a estudiar la malaltia del Tomi anomenada «síndrome de Williams», un mal que sembla que Mozart també patia.

Al llarg del llibre hi ha diversos episodis on els dos amics es troben per fer música, la Irene amb el seu violí i en Tomi amb l'harmònica. Però la clau del llibre és a la p. 121, perquè Horacio ha organitzat una prova per descobrir si Tomi és un geni, que

consisteix a què la Irene el porti per primera vegada davant d'un piano i descobreixi el que Tomi por fer.

La noia ens ho explica així:

*«Al cabo de unos minutos, cuando por fin completó su primera escala con éxito, lanzó la cabeza hacia atrás y prorrumpió en una carcajada contagiosa (...). También reí, y poniendo las manos en el teclado, respondí a su escala con otra. Fue verme acabar y ya estaba repitiendo la suya, dos octavas más alta, y una, y otra vez... hasta que comencé a hacer otras cosas. Y él a responder con otras...»* (p. 121).

Més endavant Tomi també demostra ser un geni de la composició:

*«Tomi volvió a inclinarse sobre el teclado y repitió la melodía, hasta que la última nota se fue apagando. Y recommenzó, y creció, y subió el tempo, y dejó la frase como una pregunta, y la pregunta se respondió a sí misma. Y Mozart resucitó durante unos minutos en aquel perdido chalé de indios. Tomi parecía leer una partitura imaginaria, pero cerraba los ojos, se emborrachaba por su propia música...»* (p. 123).

## Bibliografia

- ANGLADA, Maria Àngels. *El violí d'Auschwitz*. Barcelona: Columna Edicions, S.A., dissetena edició, març del 2004, [Col·lecció Columna Jove; n. 94], 127 pàg.
- BAYÀ, M.Rosa. *La vida de Pau Casals*. Barcelona: Eumo Editorial/Universitat de Barcelona, octubre de 2004, [Col·lecció Català fàcil, n. 2], 52 pàg.
- MOURE, Gonzalo. *El síndrome de Mozart*. Madrid: Ediciones sm., quarta edició, abril 2005, 170 pàg.
- SIERRA I FABRA, Jordi. *El jove Lennon*. Barcelona: Columna Edicions, S.A., setembre de 2005, [Col·lecció Columna Jove; n. 214], 215 pàg.
- TEIXIDOR, Emili. *L'ocell de foc*. Barcelona: Editorial Cruïlla/ Ediciones sm, dissetena edició, març de 1990, [Col·lecció El vaixell de vapor, n. 4], 171 pàg.

---

## Aplicació de les TIC a la Música: una proposta de treball a secundària

*Lluís Herrera*

*Glòria Cercós*

IES Ronda Lleida



---

L'IES Ronda és un centre d'ensenyament secundari situat en un barri de la ciutat de Lleida; compta amb 3 línies d'ESO, 2 de batxillerat així com d'alguns cicles formatius de la família de serveis a la comunitat que suposen un total de gairebé 700 alumnes atesos per un claustre d'uns 70 professors i professores. L'alumnat prové majoritàriament de diverses escoles de primària amb una extracció social de classe mitjana i només una petita part dels nois i noies provenen d'un barri més marginal amb una problemàtica específica i diferenciada de la resta.

L'IES Ronda és un centre relativament nou que compta només amb 14 anys d'existència; va començar directament com un centre pilot en l'aplicació de la Reforma Educativa i, si per alguna cosa s'ha caracteritzat al llarg d'aquests anys, ha estat per una recerca continuada i un alt grau d'entusiasme per part d'una plantilla de profes-



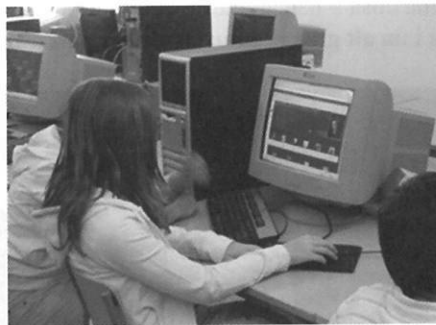
sorat força motivada i relativament jove; un professorat amb ganes de treballar, sota la guia del que ha estat el nostre director fins l'any passat, l'Antoni Olona.

La relació de la major part del professorat amb les TIC es va iniciar a través de la concessió i realització d'un Pla Estratègic relacionat amb aquest tema. Aquest Pla Estratègic, un dels primers que es van concedir a Catalunya, va suposar que un sector força ampli del professorat de diverses àrees i departaments entrés en contacte amb les noves tecnologies i n'intentés trobar aplicacions directes sobre la metodologia emprada a les classes i també sobre els mateixos currículums dels alumnes.

El fet de tenir el Pla Estratègic va suposar l'arribada a l'institut de diverses innovacions tant a nivell d'instal·lacions com de maquinari: cablejat de tot el centre, un servidor propi, dotació d'aules amb equips informàtics i canons projectors de vídeo, etc. També va ser conseqüència del Pla Estratègic la realització de diversos cursos de formació: ja sigui una formació interna al centre que vam seguir un sector important del professorat, o una formació externa al centre formada per l'oferta de cursos dels diferents organismes educatius (Departament d'Educació, ICE de la Universitat de Lleida, Col·legi de Llicenciats i Doctors, etc.).

Una altra de les conseqüències del Pla Estratègic va ser la creació i desenvolupament d'una web pròpia que anava molt més enllà de la simple mostra de materials o d'un recull d'informació. Era i és, en realitat, una veritable web de gestió que té unes àmplies possibilitats. Està dividida en quatre grans àmbits que afecten les famílies, els alumnes i el professorat, a més de tota la part oberta a tothom, que no és poca. Internet i intranet es barregen en la nostra vida i en la nostra feina de cada dia.

Resulta difícil explicar amb poques paraules totes les aplicacions, les possibilitats, els recursos que ofereix, els elements que gestionem a través de la web, etc.



Les notes, la gestió de les faltes d'assistència i de disciplina, la comunicació amb els tutors i amb els alumnes, la realització d'enquestes, la comunicació de resultats i informacions diverses, l'existència de materials directament pensats per a la pràctica docent, el pla d'activitats, les aules telemàtiques, les activitats lúdiques i culturals, les lliçons en línia, els projectes de tot tipus que es fan a l'institut, les pàgines personals dels professors, els fòrums i les bitàcoles són ja, entre molts altres aspectes,



elements que formen part del nostre tarannà i, tot i que sorprenden força als professors i professores que arriben de nou a l'institut (que es veuen en la necessitat de fer un cert aprenentatge), ens caracteritzen i formen part de la nostra manera de fer, de gestionar i d'entendre l'ensenyament.

Així doncs, l'ús del correu electrònic com a mitjà de comunicació entre professors i alumnes, la realització d'exercicis a l'estil webquest, la resolució de tasques que impliquin l'ús d'internet o les presentacions multimèdia (ja sigui en els treballs de recerca de batxillerat o en tasques molt més quotidianes de qualsevol altre nivell educatiu), són ja quelcom habitual pels nostres estudiants. És clar que això és possible perquè la major part dels nostres alumnes disposen a casa seva de línies ADSL i, per suplir els pocs casos d'alumnes que no en tenen, l'institut posa al seu servei la biblioteca –més aviat una mediateca– del centre que disposa de diversos ordinadors durant un horari suficientment ampli (migdia i tarda).

Un dels elements de la web que més joc ens dona són les anomenades «aules telemàtiques». Una aula telemàtica és un espai virtual que pot crear cada professor en relació als seus alumnes (siguin grups-classe, nivells, subgrups de qualsevol tipus o alumnes individuals concrets). L'aula telemàtica permet marcar tasques (exàmens, anuncis, informacions...), crear fòrums, resoldre qüestionaris, etc. Cada professor pot «penjar» aquells materials o documents, incloses les audicions musicals o la programació de l'assignatura, que desitgi i tots els alumnes hi tindran accés en tot moment.

Tot el que hem exposat fins ara no és, en realitat, cap exclusivitat del nostre institut, l'IES Ronda de Lleida, i segurament molts altres centres de la ciutat i de la resta de Catalunya ja disposen d'aquests serveis i possibilitats. Els recursos hi són o estan en camí de ser-hi però ara cal trobar les aplicacions a l'aula, a la feina de cada dia; aquest és el veritable repte.

En un altre ordre de coses, creiem no equivocar-nos si afirmem que els llibres de text aconsegueixen una tasca important pels avantatges que impliquen, al mateix temps



que són una ajuda important pels professors. Permeten al professor -i a l'alumne- tenir sempre present el temari del curs, són un llibre de consulta sempre disponible

per a l'alumne, en cas que hi hagi quaderns d'exercicis això dona una nova eina al professor ja que li permet un treball més individualitzat o, perquè no, demanar deures per casa. Resumint, la comoditat i la presència continuada del temari en són, al nostre entendre, els principals avantatges.

De totes maneres, els avantatges que hem citat fins ara, segurament, només són alguns dels molts que ofereix l'ús dels llibres de text i estem segurs que cadascú en podria trobar molts altres, en funció del grau de satisfacció i d'identificació amb el mètode proposat per cada autor/editorial.

Ara bé, és evident que el fet d'utilitzar llibres de text també comporta certs desavantatges que poden variar en funció del nostre grau d'exigència o de l'adaptació que fem dels currículums proposats per l'administració educativa. Per citar-ne només alguns, direm que el currículum que es dona és quelcom força «tancat» que no permet massa ingerències del professor i cal cenyir-se als exemples proposats (audicions, imatges, fragments musicals, partitures, etc.) tot i que en aquest apartat diverses editorials proposen exercicis complementaris o alternatius. D'altra banda, el format habitual de llibre de text que ens presenten les editorials: llibre de text + Cd d'audicions o llibre de consulta + llibre d'exercicis + Cd no sempre és el més atractiu per als estudiants.

El tractament de la diversitat és un altre dels temes en els quals nombroses editorials ja han entrat proposant exercicis d'ampliació i de reforç per a cada tema, però els professors sabem que això és quelcom difícil de solucionar. La realitat de cada grup-classe és diferent i cada any, a més, aquesta realitat canvia. Sovint, també, es fa molt difícil poder atendre massa nivells diferents en un sol grup-classe. A la pràctica, el professor pot atendre un grup majoritari més o menys estàndard i, no sense una bona dosi de dificultat, podria vigilar la feina d'alguns alumnes avantatjats o la d'altres que no arriben al nivell del grup estàndard. És evident que el professor no pot desdoblar la seva atenció. I tot això pot canviar molt en funció del tipus de classe o de la part del temari que estem explicant en cada moment: una classe de pràctica instrumental, una classe teòrica de llenguatge musical, una classe d'història de la música, etc. tenen poc a veure entre si quant a la metodologia que cal emprar.

Tot això fa que els canvis i les adaptacions a la realitat curricular dels llibres de text siguin sempre lents a més de suposar un cost econòmic molt elevat, tant per a les editorials com per a les famílies que, sovint, no poden aprofitar els llibres d'un any per l'altre.

Tenint en compte les característiques particulars del nostre institut, l'IES Ronda de Lleida, especialment pel que fa a la quotidianitat de l'ús de les noves tecnologies i de les eines que tenim al nostre abast, així com la problemàtica que es deriva de l'ús dels llibres de text juntament amb el perfil concret dels professors/es que impartim l'assignatura de Música, han fet que ens haguem plantejat «l'experimentació» d'un sistema de classes si més no peculiar i, perquè no, en molts aspectes, també novedós.

Ja fa dos anys que apliquem aquest sistema als nivells de 3r d'ESO (crèdits comuns 3 i 4) i Batxillerat (*Història de la Música*) i també a partir de finals del darrer



курс ho hem començat a posar en pràctica amb els alumnes de 1r d'ESO (crèdits comuns 1 i 2). I és justament això el que volem explicar, què fem i com ho fem; els avantatges i inconvenients que veiem en el nostre sistema de classes.

Bàsicament, el que nosaltres hem fet és substituir els llibres de text i canviar-los per dossiers de fotocòpies que donem als alumnes en començar cada un dels temes del temari. Es tracta de petits dossiers que no contenen informació pròpiament sinó simplement un marc espacial en el qual els alumnes han d'anar apuntant la informació que es dona a les classes a través de les explicacions del professor. És evident que aquests dossiers els hem confeccionat a la «nostra mida», és a dir, posant-hi tot allò que creiem que cal explicar d'un determinat tema. L'ús dels dossiers obliga els alumnes a estar atents i a prendre els apunts necessaris per omplir els espais en blanc, fet que estimula l'atenció a les classes així com la capacitat de síntesi i la pràctica de la presa d'apunts. Evidentment, en acabar un tema determinat, demanem que els alumnes ens donin el dossier que, un cop corregit, es converteix en una nota més a tenir en compte en el moment de l'avaluació. El dossier esdevé així el llibre de text que els alumnes han d'estudiar per a l'examen. És important, doncs, que el dossier s'hagi fet amb cura perquè l'alumne no té gaires més possibilitats de trobar aquella informació, almenys tal com s'ha explicat a les classes.

Per poder fer les classes, en no utilitzar cap llibre de text, hem hagut de confeccionar uns suports gràfics (generalment, en format power point o web) en els quals hi ha tota la teoria, les definicions, els exemples, les il·lustracions, etc. que fan falta per explicar un determinat tema. Així doncs, el professor fa la classe amb el suport d'un arxiu Power Point projectat en un format suficientment gran gràcies a un canó projector. D'alguna manera, la pantalla es converteix així en una mena de pissarra; una pissarra molt atractiva estèticament que ofereix moltes possibilitats d'ús. Com és sabut, les diapositives d'un power point permeten tenir links fets a pàgines d'internet, sigui quina sigui la seva tipologia. Els links permeten també poder accedir a imatges, a arxius sonors, a ampliacions d'allò que estem explicant, a instruments virtuals que

ens permetran fer sonar un determinat exemple, a vídeos i de tota mena, a diccionaris i enciclopèdies virtuals, etc. i tot això només clicant sobre una imatge o paraula a través de la qual fem el link. Del que acabem d'explicar es dedueix que en el sistema de classes que proposem és imprescindible poder disposar d'un ordinador amb connexió a internet i un equip de so mínimament acceptable.

Preparar aquest material és laboriós i suposa hores de feina, però el resultat és espectacular i, sobretot, pràctic i molt atractiu per als nois i noies.

## EL LLENGUATE MUSICAL CINEMATOGRÀFIC

Objectius de la música cinematogràfica:

- expressar, potenciar el contingut de la pel·lícula.
- crear l'ambient adient a cada escena.
- accelerar o retardar l'acció.
- modificar el missatge visual (de vegades la música no encas a la imatge, sinó que anticipa o prepara alguna situació futura, o recorda algun fet o personatge que ja ha sortit anteriorment).
- fer de fons central de les imatges.
- ajudar a donar contextualització gramatical a la pel·lícula (quan comença -obertura- i acaba, quan es passa d'una escena a una altra -pont-, quan assemply la intervenció dels personatges -intrusiv-).

Malgrat la importància que pot tenir la música en un film, mai ha de convertir-se en protagonista sinó que ha d'estar subordinada a les imatges, integrada completament. La música només és la protagonista en els anomenats musicals.



*Allò que el vent s'endugué (1939)*

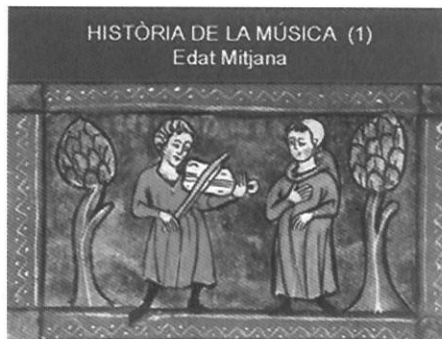


Les explicacions s'arrodoneixen amb exercicis complementaris que poden ser de diferents tipus: exercicis tradicionals escrits que, donats a classe, s'han de fer a casa directament sobre el full de paper, exercicis virtuals que caldrà enviar per correu electrònic al professor un cop fets o cerques guiades per internet (webquest) sobre aspectes puntuals. És aquí on les possibilitats que ens ofereixen les aules telemàtiques de la web de l'institut són especialment útils. Tot seguit ho expliquem una mica millor. Com hem dit, els exercicis que proposem als alumnes són bàsicament de tres tipus:

- exercicis tradicionals donats a les classes en format paper que els alumnes han de contestar i retornar al professor en la data convinguda.
- exercicis que el professor ha posat a l'aula telemàtica (sovint amb format Word) que han de ser contestats directament a l'arxiu informàtic i que, un cop acabats, han de ser enviats per correu electrònic al professor. En aquesta mena d'exercicis resulta especialment útil l'aula telemàtica perquè permet «penjar» arxius sonors (això sí, en format MP3) o, fins i tot, de vídeo, que els alumnes poden descarregar als seus ordinadors personals respectius i utilitzar per resoldre els exercicis.

- cerques guiades per internet (webquest). Aquest tipus d'exercicis pot ser molt útil en el moment de treballar aspectes puntuals del temari, per ampliar-ne algunes parts, per reforçar-ne altres o, fins i tot, per suplir –en part– les explicacions del professor i resoldre d'aquesta manera un tema de manera diferent, trencant la dinàmica d'unes classe més o menys magistrals. En aquesta mena d'exercicis resulten molt útils les pàgines d'internet que permeten escoltar música directament. Un cop fet l'exercici, l'alumne el pot enviar per correu electrònic al professor.

La gamma d'exercicis, com s'ha vist, és relativament àmplia i, sobretot en el cas de les cerques guiades, permet un treball molt individualitzat. Les aules telemàtiques



també permeten crear subgrups dins d'un grup-classe; subgrups que poden ser una eina interessant i eficaç per tractar la diversitat perquè permeten el contacte, fins i tot individualitzat, entre el professor i els alumnes. Sovint, aquells alumnes que necessiten un tractament individualitzat no volen que això es posi de manifest davant de tota la classe però, en canvi, es mostren disposats a fer la feina que el professor els indiqui, per tal de superar un examen, una avaluació o una recuperació. Aquest sistema també permet seguir en contacte amb alumnes que, per motiu de malaltia o altre tipus de força major, no poden assistir a les classes durant una període llarg de temps. Gràcies a això, diversos alumnes han pogut seguir amb una certa normalitat el ritme de les classes i no perdre el curs: en podríem explicar el casos concrets.

En el cas de la *Història de la Música* de Batxillerat, hem seguit un sistema similar (dossiers, power point, exercicis, etc.) però hi hem introduït l'ús d'una web que conté tota la informació necessària i que pot ser consultada en qualsevol moment pels alumnes. Els alumnes tenen aquesta web disponible en aquests moments a través de la pàgina personal del professor a la web de l'institut però també podria estar ubicada a l'aula telemàtica. La funció d'aquesta web és només la d'oferir als alumnes un lloc de consulta on poder trobar tot allò que s'ha explicat a les classes.

És evident que tot aquest material (dossiers, presentacions power point, webs, exercicis, cerques guiades, etc.) no existeix al mercat editorial. Ara per ara, són els professors que l'han hagut d'elaborar. Des d'aquí, ara n'és el moment més idoni,

volem fer una crida a les editorials perquè vagin entrant en tot aquest món, una manera de fer que pot ser perfectament compatible amb les ja tradicionals però que, sens dubte, suposaria un pas de gegant endavant, cap a un futur no massa llunyà i, al mateix temps, inevitable. Fins ara, els materials que hem elaborat, són el resultat de les nostres dèries i aficions particulars: ens agrada la informàtica i per això hem fet diversos cursets al mateix temps que tenim ganes de veure les possibilitats que ens ofereixen les TIC. Per davant de qualsevol altra cosa som professors de Música i volem veure les aplicacions que tot això ens ofereix en la nostra tasca de cada dia i en la nostra assignatura en concret. El que no som és especialistes informàtics ni tenim els coneixements necessaris de determinats programes i és justament aquí on les editorials podrien oferir un material nou, molt millor elaborat que el nostre i molt més atractiu, fet per especialistes informàtics sota la guia dels pedagogs i especialistes en l'assignatura.

L'ús de les TIC i les seves aplicacions és encara un món força desconegut en el qual tots ens movem de manera insegura: quan ens sembla que estem prou segurs de dominar un determinat recurs, fem el pas i el provem. Si el resultat ha estat bo, ens animem a tornar a provar-ho i, probablement, tindrem ganes d'anar una mica més enllà. Si ens falla o veiem que ens han sortit entrebancs tècnics o d'altre tipus que no hem previst i que ens han fet anar malament la classe, ens desanimem i segurament passarà algun temps abans que no ho tornem a provar. És així, a poc a poc, encert a encert o error a error que anem veient les possibilitats que ens ofereix el sistema i anem avançant. No cal tenir uns grans coneixements tècnics ni una gran formació informàtica, només aquella que és pròpia d'un usuari i de la curiositat inherent a aquells que volem sortir una mica del camí marcat i anar una mica més enllà.

### Els instruments i la música instrumental

La música instrumental predomina per primera vegada sobre la vocal. Els instruments adquirixen gran importància, especialment els de corda, fet que afavorirà el seu perfeccionament tècnic i augmentarà, per tant, el seu nivell de dificultat.



Vallier d'un luthier



Stradivari



Violí contralt per A. Stradivari

Com a conseqüència els intèrprets van començar a especialitzar-se (Marin Marais - viola da gamba / François Couperin - clave / J.S. Bach - orgue / Gaspar Sanz - guitarra). Amati, Stradivari, Amati i Guarneri són els millors luthiers (constructors d'instruments de corda) de tots els temps.

És evident que aquestes propostes, a part de l'eliminació del llibre de text tradicional i de certs canvis metodològics, també impliquen un equipament d'aula diferent al que estem acostumats a les Aules de Música. En realitat, per aplicar aquest sistema no cal tenir pròpiament una Aula de Música; només cal una aula equipada amb un ordinador amb connexió a internet i, en el nostre cas, connectat també a la xarxa interna que ens facilita l'accés al nostre servidor (que anomenem «central»), un canó projector de vídeo i un petit equip d'altaveus de la màxima qualitat possible. I la maleta, què hi portem a la maleta? Quin material necessitem per les classes del dia? La veritat és que ben poques coses perquè tota la classe està dins un *pen drive* o en ocasions, ni això perquè és possible enviar tot el material necessari a través d'internet des de l'ordinador de casa directament al «central» o simplement per correu electrònic.

Amb tot això no volem dir que les metodologies tradicionals hagin quedat totalment obsoletes i fora d'ús. Aspectes com la pràctica instrumental, el cant coral, en

**Serie dodecafonica**

**Escala cromàtica**



**Es quatre estats de la Sèrie dodecafonica**

seric original retrogradación



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12    12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

inversión retrogradación de la inversión



certa manera també les audicions, etc. són els apartats més pràctics de la nostra feina en les quals l'impacte de les TIC es produirà segurament d'altres maneres: ajudant o facilitant la tasca dels professors gràcies a la millora dels equips, dels instruments, etc. Però no és menys cert que el ventall de possibilitats que ens ofereix el món de les TIC, unes possibilitats encara força incertes i desconegudes, serà un revulsiu en les nostres classes. Ara per ara, creiem que poden ser ja un complement molt útil a les metodologies i recursos més tradicionals.

De la mateixa manera, som conscients que els canvis s'han de fer de manera progressiva i sense presses. Avui dia, ja comença a ser un fet força habitual, i segur

## 6 - Tendències musicals de la 2ª meitat del segle XX

Música electroacústica i electrònica.

>La música electroacústica es basa en l'aplicació dels mitjans electrònics per a la producció i l'enregistrament de la música.

>L'electricitat es va aplicar també a la música i es van crear sons a partir de circuits oscil·ladors.

>Els primers instruments van ser el **trusonià** (1923), el **theremín** (1923) i les **ones Martenot** (1928). Després de mitjans de segle va aparèixer el **Mark II** (1955) i el **sinetitzador** (Robert Moog, 1965).



que no haurà de passar massa temps més per tal que a totes els aules hi hagi un ordinador amb connexió a internet. D'altra banda, les editorials comencen a veure que la socialització dels llibres de text i el seu reaprofitament, una pràctica cada dia més estesa, planteja un panorama diferent al de fa uns quants anys. Així doncs, per què no anar pensant en altres fórmules factibles que permetin la readaptació del sector i que ofereixin als usuaris (professors i alumnes) una nova manera de concebre l'ensenyament, una manera més atractiva i més adient als temps que vivim?

Dr. Lluís Herrera  
Sra. Glòria Cercós

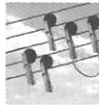


---

## El poder del cant com a mitjà d'encoratjar l'alumnat d'ESO

*Marga Mingote*

Escola salesiana Domènech Savio de Badalona i de l'EMM d'Esparraguera



---

M'agradaria començar aquesta comunicació tot llegint les paraules d'una alumna de la coral de l'escola, l'Alba Jiménez, de 3r d'ESO, sobre la XII Trobada de Corals de Secundària a Tortosa, que va tenir lloc el passat 26 d'abril de 2006. Diu així:

«Eren les set del matí. Entre l'esgotament i el sarau, brollava una il·lusió inusual al grup. Era la primera experiència per a la gran majoria, l'entrada a un nou món, un món en què ens queden mil meravelles per descobrir. Tot va passar molt ràpidament. Sense adonar-nos, ja havíem pujat a l'escenari. Tot estava a punt. Nervis, inquietud, inseguretat... Un munt de sentiments es barrejaven en tan sols uns segons. El tambor va començar a sonar... L'esforç d'hores i hores d'assajos va quedar plasmat en aquelles peces que brollaven amb energia del nostre interior. Els aplaudiments ens van reconfortar, però la gran recompensa va arribar quan corals de tota Catalunya, més de 2100 cantaires, ens vam aplegar en un poliesportiu per passar una estona cantant.

Vivim la música, som part de la música i el futur no ens aturarà. Esperem que això serveixi perquè el nostre ànim sigui capaç de tirar endavant per consolidar-nos com a coral.» Maig 2006, *Albada*, Revista de l'escola salesiana Sant Domènec Savio de Badalona.

Llegeixo les paraules de l'Alba i m'enorgulleixo de la decisió encertada que vaig prendre el dia que vaig decidir crear una coral a l'escola. Són molts els detractors de la música, molts els que creuen poc en el seu poder més enllà de la dita popular que diu que la música «calma les bèsties». Jo crec que podem anar una mica més lluny. Per alguna raó, els grans clàssics van incloure la música en la formació educativa dels seus pupils. Els beneficis físics i mentals que la música genera vénen avalats per estudis científics seriosos que insisteixen que la música i, concretament, el cant coral, afavoreix la coordinació motriu i la concentració, evita l'estrès gràcies a la regulació de la respiració i el control dels bioritmes corporals, genera endorfines que ens allunyen de les temudes depressions i ens manté joves gràcies a la bona oxige-

nació cel·lular que es deriva de la irrigació sanguínia que s'activa quan es canta o es toca un instrument. És per això que quan veig aquests joves gaudint de la música i veig els progressos que realitzen dia a dia, crec que val la pena l'esforç i les hores que dediquem tots a la coral i a les activitats que s'hi realitzen.

Tanmateix, el camí que triem aquells que decidim treballar la música a secundària des d'un enfocament més pràctic està ple d'entrebanca. Ben cert. Entre l'alumnat que tenim a les aules no sol haver cap Mozart, ni cap Vivaldi, ni cap Wagner... Afortunadament!

L'actitud de l'alumnat davant de la música sol ser una mica desconfiada, pel fet d'entrar en un món que s'allunya molt del seu univers particular. La música que escolten els i les nostres alumnes dista molt d'aquella que pretenem ensenyar des del primer tema del llibre i això genera un conflicte d'interessos. La majoria de l'alumnat planteja la mateixa pregunta: per què hem d'estudiar aquests músics tan antics i que fa tant de temps que són morts? Per què hem d'escoltar aquesta música d'una altra època? En definitiva, ens podríem arribar a preguntar: Per a què serveix estudiar música a secundària?

Doncs bé, la resposta és senzilla. Primer de tot, no podem concebre la música dels nostres dies sense conèixer la música que la va propiciar. Què és el rap, sinó una derivació dels patrons rítmics de l'Escola de Nôtre-Dame? El concepte d'obra d'art completa que Wagner va idear al voltant de l'òpera és tan diferent del concepte d'obra d'art completa d'un concert de la gira d'U2, Madonna, Ricky Martin, etc. on es té cura de fins l'últim detall de vestuari, coreografia, llum, so, etc. o d'un musical de Broadway? El que vull dir és que estem massa acostumats a estudiar i a ensenyar música des d'un punt de vista sincrònic i que potser ens aniria bé utilitzar un punt de vista diacrònic i més pràctic. I aquí és on entra en joc el cant coral.

En segon lloc, no podem obviar el fet que la creació d'una coral a l'escola o a l'institut implica un compromís per part de molts individus. D'una banda, compromís per part del centre educatiu on crearem la coral, perquè sense el seu suport aquesta no existiria. D'altra banda, compromís per part del director del grup i dels seus integrants. Recordeu que posarem en marxa una activitat que es desenvoluparà fora de l'horari escolar en el 98% dels casos. Això implica algun pati, hores lliures del migdia o de la tarda. Per tant, parlem d'una activitat absolutament voluntària que ha d'aportar a tothom beneficis i energia positiva, valors que flaquegen una mica en els nostres dies i en els nostres horaris. És a dir, la coral haurà de ser davant de tot un nucli d'intercanvi valuós pel que fa a amistat, coneixements i, com no, esbarjo, que no vol dir que perdem rigor i disciplina en la feina, sinó que haurem de procurar treballar amb el poc temps de què disposarem, perquè sempre és poc temps, dins d'un ambient relaxat i distès.

Què aconseguirem amb aquest ambient? Optimitzar els recursos de què disposarem. Si hem de treballar una partitura complicada i ho fem en un ambient de complicitat amb els cantaires, els resultats seran molt millors que si ho fem d'una altra manera. A més, la majoria dels joves als quals ens adreçem, que formen part

de la coral, no estan acostumats a rebre un tracte d'igual a igual per part d'una persona més gran, cosa que els ajudarà a crear una complicitat especial amb el director i també amb la resta de companys de la coral, perquè al grup no es fa distinció d'edats o cursos, senzillament cada cantaire se situa en el lloc que més s'adequa a la seva veu. Tothom escolta i guarda silenci quan el director dóna una indicació a la partitura. Tothom sap que pot opinar sobre un aspecte musical i que serà escoltat i respectat en el grup. Aquestes premisses estableixen una sèrie d'hàbits musicals que ben tranquil·lament podrem traslladar a altres aspectes de la personalitat i de l'educació d'aquests joves.

En els anys que porto ensenyant música i cant coral sempre m'ha sorprès la poca autoestima que tenen els cantaires. Quan arriben el primer dia a l'assaig han de fer la prova d'admissió, que òbviament no és res més que una manera d'organitzar la coral, però que ja suposa un conflicte per a molts d'ells. La gran majoria es mor de vergonya, perquè es pensa que ho farà malament, que tothom riurà de la seva manera de cantar, etc. La por al ridícul que tenen és immensa. Solució: treure ferro al tema, ni que sigui cantant *El gegant del pi*, *Sol solet* o *Plou i fa sol*. I us asseguro que funciona. Sempre hi ha algun cas especial, no us dic que no, però funciona. Amb una cançó i una petita escala per determinar la tessitura vocal del candidat, ja podem posar-nos en marxa per organitzar la nostra coral i els alumnes hauran tingut la sensació que havent fet una cosa banal com és cantar una d'aquestes cançonetes de parvulari, hauran superat una prova d'accés. Sembla una bestiesa, però no us podeu imaginar la càrrega positiva que això suposa per a l'autoestima d'aquests adolescents. Aquests nois i aquestes noies no estan gens acostumats que algú els digui que fan alguna cosa bé i el sol fet d'encoratjar-los, us farà guanyar punts davant d'ells.

El següent aspecte que cal considerar amb especial atenció és l'assaig. Cal insistir en un punt molt important: *Mens sana in corpore sano* que dic jo. Com més treballem a nivell corporal, més guanyarem a nivell vocal i a nivell personal. Quan la gent o els alumnes em pregunten què representa per a mi cantar, m'agrada parlar de quatre aspectes.

**Cantar és respecte, és elegància, és intel·ligència i és passió.**

**Respecte** per un mateix, pels companys, pel director, pel compositor i per l'auditori que escolta, perquè sense valorar el que fem i el que fan els altres no ens podem superar dia a dia com a persones. En aquest punt m'agradaria destacar la importància d'estimular positivament el grup en tot moment. Fins i tot en els moments en què se'ls corregeix o es presenta un exemple. Hem de positivitzar contínuament per tal d'aconseguir que els cantaires es facin responsables de la coral i amb la coral.

**Elegància**, perquè hem de transmetre una essència que és capaç de *moure els afectes*, com deien els barrocs italians. Una elegància que parteix de la nostra actitud i de les decisions que prenguem pel que fa a la cura de l'aspecte físic, la roba que ens posem per cantar, com hem de pujar a l'escenari, com hem de sortir de l'escenari, com ens hem de dirigir al grup, com ens hem de dirigir al públic, com hem de saludar, etc.

**Intel·ligència**, perquè ningú neix ensenyat per cantar, independentment de si es posseeix una veu d'una bellesa més o menys agraciada. Molts autors coincideixen a dir que la veu és un do diví que se'ns concedeix en néixer. Jo penso que és el primer regal que ens fa la vida, però que no tots el rebem en la mateixa quantitat ni en la mateixa qualitat. Tothom necessita un entrenament vocal, una gimnàstica de cant que potenciarà les aptituds i les capacitats vocals que tots posseïm. No es pot cantar de qualsevol manera i la formació vocal que s'adquireix quan s'aprèn a cantar a la coral desenvolupa un tipus d'intel·ligència que beneficia la maduresa física i mental del cantaire.

I finalment, **passió**, perquè la música és missatge i sentiment, és allò que diu la nostra ànima. És allò que ens nodreix el cor i que ens fa vibrar com poques coses en aquest món. La música sempre serà al nostre costat, ens els moments més agradables i en els moments menys agradables.

Amb aquesta petita reflexió m'agradaria que veiéssim que si ens proposem uns reptes hem de creure que els podrem dur a terme. La fita de la coral no és fer concerts a l'escola al Nadal, a final de curs, etc. etc. La fita de la coral rau en el fet que, com a docents, disposem d'un espai més per formar persones en una sensibilitat i en una educació musical que els acompanyarà la resta de les seves vides. Aquest ensenyament no només repercutirà en com s'aproparan a la música en les seves diferents vessants, sinó també en la formació personal dels nois i noies que haurem posat a viure en la nostra societat.

Per aquesta raó, m'agradaria insistir en el fet que amb la coral disposem d'una eina molt potent per educar. Allà on la cotilla de la programació educativa no ens permet arribar, la coral sí ens ho permet. Podem ensenyar llenguatge musical aplicat a les partitures que estem aprenent. Podem ajudar a l'alumnat a millorar la lectura entonada, rítmica, etc. Podem ajudar a l'alumnat en la dicció de les llengües en què cantem i a la comprensió dels textos que cantem, cosa que ens obre un ventall de col·laboració interdisciplinària amb altres companys i companyes de la nostra escola. Podem plantejar projectes interdisciplinaris dins i fora del centre educatiu on treballlem. Podem participar a nivell de Catalunya en trobades, com les que ja s'organitzen des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, amb els consegüents beneficis que reporten per als nostres alumnes i per a nosaltres mateixos, perquè entrarem en contacte directe amb altres companys i companyes que desenvolupen una tasca educativa similar a la nostra i recordem que la sensació d'estar *al mateix barco* ens reconforta i ens genera una satisfacció molt gran per la *feina ben feta*.

M'agradaria acabar la meva intervenció manifestant el meu suport i admiració per tots aquells companys i companyes que utilitzen el cant coral com a eina educativa, perquè malgrat ensenyar cant coral resulta molt gratificant, no us negaré que és una feina dura. Calen moltes hores de dedicació, de preparació, de formació en cursos de direcció coral, de cant, de correus electrònics web amunt web avall i de trucades de mòbil que les companyies telefòniques agraeixen a final de mes, però, bromes a

banda, crec que tothom qui ha començat a treballar en aquesta línia coincideix en els beneficis que aquesta activitat aporta a l'alumnat i al professorat. Moltes gràcies.

Marga Mingote, maig 2006

---

# El cant coral a secundària. Repertori, popular, tradicional i modern, basat en peces i autors catalans

*Agnés Sellés*

IES Joseph Lladonosa Lleida



---

Parlar del cant coral a secundària dins l'àmbit d'unes jornades d'innovació educativa, és com voler fer un programa televisiu de cuina moderna presentant «les sopes d'all».

Seguint amb la comparació culinària, és possible que amb el boom de la cuina creativa, se'ns hagi oblidat lo gustoses, senzilles i econòmiques que són les sopes d'all. Això mateix és el que passa amb el cant coral i la innovació pedagògica en el terreny musical.

És per això que vull presentar la meva experiència i les meves conclusions, fruit de molt temps vinculada al cant coral, primer com a cantaire i des de fa 14 anys dirigint la coral de l'IES Josep Lladonosa, de Lleida. A més durant el curs 2003-04 vaig gaudir d'una llicència per estudis que em va permetre reflexionar i posar ordre i paraules a una dilatada tasca al voltant del cant coral a secundària i poder així destacar les seves virtuts.

El cant coral és una eina educativa de gran valor, ja que a través del cant podem «educar» en l'esforç, en la tasca d'equip, en el cultiu de les emocions i la sensibilitat, en el reconeixement de les pròpies dificultats i també en el respecte a les dificultats dels companys i ens ensenya, a més, a fruit dels resultats obtinguts, que sempre són fruit del treball tenaç i constant, del treball de tots. També sabem que el cant ens ajuda a assimilar coneixements musicals com el ritme, la pulsació, el sentit harmònic, la melodia, el fraseig, la dinàmica, la respiració, l'educació de l'oïda; sense oblidar que cantant potenciem la memòria, la intel·ligència, la voluntat, el sentit estètic i artístic, la comunicació, la sociabilitat...

És per tot això que el cant coral és i ha estat una eina com cap altra dins l'educació musical. Una eina que també pot resultar innovadora si aconseguim posar-la en pràctica entre l'alumnat poc avesat a tenir-la en compte. Una eina absolutament «revolucionària» si som capaços d'engrescar el grup d'alumnes necessaris per ti-

rar-la endavant i després poder mostrar el resultat als propis companys del centre, que actuaran en el paper de públic. Fer de públic, aprendre a fer de públic també resultarà alligador, ja que en les actuacions de la coral caldrà que hi hagi silenci i que s'escolti amb respecte, valorant l'esforç dels companys que estan a l'escenari i gaudint del treball artístic que ens ofereixen.

Per tal que tot això sigui possible caldrà l'impuls ferm i decidit del director/a de la coral, que a més de ser una persona preparada musicalment, haurà de tenir cura, en tot moment, de dinamitzar el grup, potenciant els valors com l'esforç, la tasca col·lectiva etc., que ja em esmentat abans.

## **El cant coral com a eina innovadora**

Malgrat que cantar és tant antic com la mateixa música, forma part de la pròpia naturalesa humana i ajuda a definir-nos com a persones, ja que cantar és la manifestació màxima de l'expressió verbal, podem planejar el cant coral des d'una òptica innovadora, si ens basem en els següents punts:

- 1 impulsa la integració social.** La coral ha de ser un espai en que tothom hi sigui ben rebut i obert a les aportacions personals de tots els individus que en formin part.
- 2 espai de no discriminació.** A la coral del meu IES hi participen alumnes (nois i noies) de primer a quart d'ESO, de distintes procedències, de capacitats molt diferents, amb moltes habilitats musicals i amb molt poques. Tots hi són benvinguts.
- 3 adaptació lingüística dels novinguts.** Ens hem plantejat fer servir la coral com una eina més d'adaptació lingüística, cantant exclusivament en català i de memòria, de manera que serveixi per augmentar el vocabulari i millorar la dicció dels alumnes.
- 4 fomenta la cultura catalana.** Cantar en català i bàsicament obres d'autors catalans i música popular catalana, ho veiem com una forma de donar a conèixer la cultura del país receptor d'un grup de gent que tenen dret a conèixer les tradicions del lloc que els acull.
- 5 potencia la tasca en equip.** Ningú podrà discutir que el cant coral és una de les activitats en equip més completes que existeixen, educativament parlant. Quan es parla del treball en equip, tendim a pensar en l'esport de conjunt com l'exemple més clar, però crec que el cant coral el supera perquè quasi mai hi ha la idea de competitivitat sinó la idea de fer les coses ben fetes pel plaer de fer-ho bé.

Aquests cinc punts defineixen la «filosofia» que volem tenir present a l'hora de desenvolupar l'activitat del cant coral al nostre centre, cinc punts que hauran de guiar el nostre treball i les nostres decisions, ja que seran els objectius últims que

voldrem aconseguir i el cant serà l'eina per arribar-hi, però caldrà tenir clar com ho podem dur a terme.

- 1 la veu
- 2 pedagogia de l'assaig
- 3 la direcció coral
- 4 com hauria de ser el repertori
- 5 l'organització dels assaigs
- 6 el concert
- 7 la gestió econòmica
- 8 avaluació del treball realitzat

El vuit punts que hem citat seran els apartats que tractarem per tal de donar directrius pràctiques i vàlides per desenvolupar el cant coral en un centre educatiu, tot vetllant pels cinc objectius principals que hem plantejat anteriorment.

## La veu

Si reflexionem sobre la definició de veu que trobem al Pompeu Fabra: «El so que es produeix a la laringe en vibrar les cordes vocals quan l'aire expel·lit pels pulmons s'obra pas a través d'elles, posades prèviament en contacte», ens n'adonem que hi falta alguna cosa, ja que la veu va més enllà d'una simple definició fisiològica. També conté sentiments.

La veu és l'instrument del cantaire, és la seva via d'expressió i comunicació, és l'element que ens permet unir la paraula amb la música i així poder fer arribar als altres un missatge molt més complet i expressiu.

Tota persona està físicament capacitada per cantar, és una qualitat intrínseca a l'ésser humà. Però sovint hom creu que cantar de manera natural és suficient. De fet per aconseguir una veu en plenitud, caldrà posar en joc un gran coneixement dels òrgans que participen en l'emissió de la veu, per tal de treure'n el màxim rendiment, i també caldrà tenir una especial cura per mantenir-los en bon estat; serà l'única manera de garantir el poder estar a punt.

És per això que caldrà fer un repàs de tots els aspectes relatius a la veu, que ens poden ser útils i que haurem de tenir presents a l'hora de treballar amb els nostres cantaires, com són: la fisiologia de la veu, la tècnica vocal, la prevenció de les afeccions vocals, etc.



## **Pedagogia de l'assaig**

Si tenim molt clar què volem aconseguir a través de l'assaig, també sabrem com l'hem d'estructurar, quins components tècnics haurem de posar en pràctica i, sobre tot, quins mecanismes pedagògics i psicològics haurem de fer servir.

El director/a, a part de ser un bon pedagog, haurà de tenir clar quins recursos ha d'utilitzar per aconseguir els seus objectius. Haurà de saber treballar amb el seu grup per poder garantir uns resultats acceptables musicalment. Haurà de saber captar l'atenció dels seus cantaires, ser exigent, amable, divertit i també elàstic; saber transmetre il·lusió, entusiasme i el gust per la feina ben feta.

També haurà de conèixer un mètode clar i efectiu de transmetre i ensenyar la cançó, saber corregir els errors i preveure'n aquells que es puguin produir.

Segons el que acabem de dir, el director/a haurà de ser una persona amb bona formació, que disposi de recursos i estratègies que l'ajudin a fer planeres les dificultats.

## **La direcció coral**

Dirigir una coral de secundària, i també de primària, passa per valorar tant els aspectes tècnics com els humans, adaptant-nos en tot moment a la tipologia i peculiaritats que envolten la coral que nosaltres dirigim

Estem convençuts que el moviment dels ulls, la cara, el cos i, sobre tot, els braços i mans del director/a han de saber transmetre tot allò que es pretén. Però com se'n pot aprendre? En tot cas, pensem que a dirigir se n'aprèn dirigint, però no oblidem fer-ho amb esperit crític i exigent amb nosaltres mateixos; és important demanar opinió a persones que considerem que tenen més criteri que nosaltres i buscar sempre la manera de millorar la nostra tasca.

És probable que molts de nosaltres haguem arribat a dirigir una coral una mica per casualitat, moguts per les circumstàncies. També és probable que a l'hora de dirigir intentem posar a la pràctica el que hem vist fer a altres directors/es més experimentats o que haguem intentat no fer allò que ens semblava reprovable. Segurament, i després d'una primera experiència, hem cregut convenient fer algun curs de direcció coral, que ens haurà ajudat molt a nivell tècnic i que considerem que és tant necessari fer. També ens pot servir d'ajuda la bibliografia que s'ha publicat sobre direcció coral.

## **Com hauria de ser el repertori**

El repertori ens ha de servir de fil conductor per aconseguir tots els objectius que volem assolir en plantejar-nos l'activitat de cant coral. Ha de ser l'excusa per aprofundir en la tècnica vocal i en la musicalitat dels cantaires i haurà de convertir-se en

el pretext per posar en pràctica els cinc punts que esmentàvem al començament i que són la base de la nostra proposta del cant coral com a eina d'innovació educativa.

Penseu que les cançons que treballem es convertiran en fragments de la banda sonora de la vida dels nostres cantaires. Les recordaran com a vivències pròpies i els ajudaran a rememorar els moments viscuts mentre les assajaven i les cantaven davant el públic. A través d'elles recordaran els companys i companyes i les anècdotes, les dificultats i els èxits, de manera que les cançons, per elles mateixes, ens serviran per educar, treballar amb els nostres alumnes i incidir, encara que no se fins a quin punt, en les seves pròpies vides. No hi ha cap coneixement acadèmic que es recordi tant i tant clar com una cançó!

És per tot això que saber triar o tenir l'encert de triar les cançons adequades ens pot ajudar, o fins i tot es pot convertir en el factor definitiu, a l'hora de tirar endavant el projecte d'una coral a secundària.

## L'organització dels assaigs

Disposar del temps adequat per assajar és una qüestió vital per qualsevol coral. El producte final que podrem oferir al públic dependrà del treball fet a les hores d'assaig i, per tant, tindrà una relació directa amb el temps que hi haguem pogut dedicar.

També hi ha un altre factor que és obvi en qualsevol coral, però que de vegades és molt difícil d'aconseguir en les corals dels IES: la continuïtat. Per poder avançar, millorar, obtenir bons resultats, cal poder treballar amb els mateixos alumnes durant alguns anys; seria molt positiu que els nois i noies formessin part de la coral més d'un curs seguit, per tal de donar continuïtat a la tasca feta, tot buscant un cert nivell musical.

Aquestes dues qüestions obvies, bàsiques i fonamentals per qualsevol coral (temps suficient per assajar i continuïtat dels cantaires) quasi sempre costa molt posar-les a la pràctica, tot i que es poden oferir crèdits variables d'educació vocal i es poden fer altres combinacions més imaginatives, ja que el crèdit variable de «cant coral» no és, ni de bon tros, suficient per nodrir i fer avançar la coral d'un IES, només és un primer pas.

Segur que podem aplicar aquella dita castellana: «a grandes males, grandes remedios» ja que és evident que tots aquells professors/es de música que han volgut tirar endavant una coral en el seu centre, ho han aconseguit, malgrat les dificultats, però han hagut de posar-hi molta imaginació, temps personal, esforç, moltes vegades sacrifici i, fins i tot, diners per continuar formant-se; sabeu quan valen els cursets de direcció coral?

## **El concert**

El concert és l'hora de la veritat, és quan haurem de mostrar públicament els resultats del nostre treball, de la labor dels alumnes i col·laboradors; serà el punt de confluència de tots els esforços.

Tots sabem que quan es fa un concert, les vivències són diferents a les habituals. Els cantaires s'han de concentrar més, han de tenir cura de la seva actitud, sabent que el públic està pendent d'ells. Dalt de l'escenari se senten sensacions especials que sorgeixen al sumar les energies personals de tots els intèrprets i del públic. L'experiència és quasi bé màgica i d'això els alumnes se'n recorden i, el que és millor, se'n recordaran.

És molt important, doncs, que els concerts es programin amb l'antelació necessària per poder-ho tenir tot controlat. En aquells casos en que el concert ja sigui un «clàssic» de la vida cultural del centre, això no serà cap problema. Nadal, St. Jordi, el lliurament de les orles o fi de curs, la Trobada de Corals o algun altre esdeveniment propi del centre, seran dates que ja les tindrem presents des de començament de curs.

Poder programar els concerts del curs amb dates conegudes o bé aproximades, transmet als membres del grup seguretat i aquesta seguretat és bàsica per aquelles persones que fan una activitat voluntària, però que resulta exigent i els demana un compromís. Si els nostres alumnes saben, prèviament, què els espera, sabran també quina haurà de ser la seva contribució.

Però també és veritat que de vegades sorgeixen compromisos o ocasions de cantar que no estaven previstes. És important que es valorin, però sempre que es pugui, cal acceptar. L'oportunitat de cantar davant el públic fa que surti de dins del cantaire lo millor d'ell mateix; resulta un gran incentiu. De totes maneres, abans d'acceptar caldrà fer-ne una valoració seriosa de la seva conveniència o no, per poder complir amb dignitat, mostrant un treball ben fet.

## **La gestió econòmica**

És probable, o gairebé segur, que la gestió econòmica de la coral d'un IES acaba, també en mans del propi director/a, encara que, amb una mica de sort, podrem comptar amb l'ajut de la figura de l'administrador del centre.

El que està clar és que la coral necessitarà que algú faci quatre números per tal de tenir present quines seran les nostres necessitats i com finançar-les.

## **Avaluació dels treball realitzat**

Segurament poques activitats hi ha que, com el cant coral, ens permetin mantenir un contacte directe i personal amb els alumnes, ens donin la possibilitat d'observar i seguir quina és la seva concentració, la seva disponibilitat, les seves ganes i el seu

entusiasme i també ens permetin conèixer i valorar la seva dedicació a la matèria, el nivell d'assoliment dels coneixements que els hi hem transmès i la seva contribució a la interpretació del conjunt.

Així, doncs, donades totes les dades de que disposarem, avaluar la nostra activitat i la contribució dels alumnes no serà pas massa complicat i més tenint en compte que la majoria de vegades aquesta valoració no s'haurà de reflectir amb qualificacions concretes, sinó que haurà de consistir en un seguit de «reflexions» que ens ajudin a ser crítics amb nosaltres mateixos i que fomentin la millora de la nostra tasca.

## Conclusions

El cant coral pot ser tot un nou model d'aprenentatge si el plantejem com una eina d'integració social, de no discriminació, on tothom té les portes obertes. El cant ha de ser un espai d'adaptació pels nou vinguts, ja que a través de les cançons es pot aprofundir en l'idioma (que serà el català), en la cultura de la terra d'acollida i en un espai de convivència.

A través del cant coral podem fomentar la cultura catalana i donar als alumnes l'oportunitat de conèixer-la una mica més.

Al ser el cant una activitat d'aprenentatge en equip, la disciplina, la responsabilitat i el respecte hi hauran de ser presents, encara que, en els darrers temps parlar de disciplina sembla ser que hagi quedat «passat de moda»; també ho volem reivindicar com un valor a tenir en compte.

El compromís que representa formar part d'un grup en que tots són importants, passarà per haver d'assumir tots els esforços que siguin necessaris per tirar endavant; hem d'aconseguir que els alumnes tinguin clar que la coral està composta per un grup d'individus que formen una unitat.

També caldrà que inculquem als nostres cantaires que la idea de grup implica la participació d'elements heterogenis i que tant per les aptituds com pel caràcter o bé pels gustos, tots som diferents, però que a l'hora de cantar, tenim uns objectius comuns que ens han d'unir i ens han de potenciar com a grup.

## Bibliografia

### 1 Cançoners

AMADES, Joan: *Folklore de Catalunya. Cançoner*. Biblioteca Perenne. Editorial Selecta, tercera edició, Barcelona, 1982.

BERTAN, Ricard et alii: *Cançons populars i tradicionals a l'escola*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1a edició, 2002.

- BONAL, Ma Dolors et alii: *L'esquix núm. 2. 47 cançons per a infants*. Ed. Dinsic. Publicacions musicals, 2a edició, Barcelona, 2002.
- BONAL, Ma Dolors et alii: *L'esquix núm. 3. Nadal*. Ed. Dinsic. Publicacions musicals, 2a edició, Barcelona, 2001.
- BONAL, Ma Dolors, MARTORELL, Maria: *L'esquix núm. 1. 41 cançons per a infants*. Ed. Dinsic. Publicacions musicals, 2a edició, Barcelona, 2000.
- Cançoneret de Nadal*. Editorial Balmes. 17a edició. Barcelona.
- CASELLAS, Marcel et alii: *Cançoner de butxaca. Sempre hi ha una cançó*. Col·lecció: Eines de cultura popular, núm. 10. Editat per la Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. 1a edició, Tarragona, 2001.
- GIMÉNEZ, Toni: *Tot cantant. Cançons i textos per ajudar a créixer*. Edicions Raima, 2a edició revisada. Moià, 1989.
- MAIDEU, Joaquim: *Llibre de cançons. Crestomatia de cançons tradicionals catalanes*. Eumo editorial (Universitat de Vic). 3a edició, Barcelona 1998.
- MARTORELL, Oriol: *Cànons d'ahir i d'avui, volum 1*. Editorial mf.
- MARTORELL, Oriol: *Cànons d'ahir i d'avui, volum 2*. Editorial mf.
- RAMON, Diego et alii: *Cant coral. Optativa ESO*. Editat per Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- SOLÉ, J. Maria et alii: *Cançons per al poble, núm. 1, de Nadal*. Editorial Claret, 2a edició, Barcelona, 1973.
- SOLÉ, J. Maria et alii: *Cançons per al poble, núm. 2, d'infants*. Editorial Claret, Barcelona, 1975.
- SOLÉ, J. Maria et alii: *Cançons per al poble, núm. 4, d'excursió*. Editorial Claret, Barcelona, 1998.

## 2 Tècnica Vocal

- ALIÓ, Miriam: *Reflexiones sobre la voz*. Col·lecció neuma. Clivis publicacions. Barcelona, 1983.
- ASSELINEAU, M i BERBEL, E.: *Escuchar y descubrir la voz*. Ediciones J. M. Fuzeau, 1991.
- DI STEFANO, Giuseppe: *El arte del canto*. Javier Bergara Editor S.A. Buenos Aires, 1991.
- LIPS, Helmut: *Iniciació a la tècnica vocal*. Orfeó Lleidatà. Cursos internacionals de direcció coral. Lleida, 1989.
- LODES, Hiltrud: *Aprender a respirar*. Ed. Los libros de Integral.
- MANSION, Madelaine: *El estudio del canto*. Manuales musicales Ricordi. Buenos Aires, 1947.

QUIÑONES, Carmen: *El cuidado de la voz*. Monografías Escuela Española. Ed. Praxis. Barcelona 1997.

RUBIO, Joana i PUGPELAT, Francesc: *Com parlar bé en públic*. Ed. Pòrtic. Col·lecció Viure, 1a edició, Barcelona 2000.

VIÑAS, FRANCISCO: *El arte del canto*. Casa del libro, 2a edició. Barcelona, 1963.

### 3 Direcció Coral

AIZPURUA, Pedro: *Teoría del conjunto coral: nociones elementales de cultura coral*. Real Musical, Madrid, 1986.

BUSCH, Brian: *El director de coro. Gestos y metodología de la dirección*. Ed Real Musical, Madrid, 1995.

GALLO, J. A. Et alii: *El director de coro*. Ricordi, Buenos Aires, 1979.

JARABA, Miguel Ángel: *Teoría y práctica del canto coral*. Editorial Istmo, Madrid, 1989.

KAELIN, Pierre: *L'art choral*. Berger-Levrault, París, 1974.

LÓPEZ, José Luis: *Técnica de dirección coral*. Rivera Editores. Valencia, 1998.

WAGNER, Christian: *Aprenquem a fer cantar*. Hogar del Libro, Barcelona, 1966.

### 4 Revistes

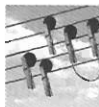
CIRCULAR DEL SCIC.

---

# La web del profe de música

*Josep Maria Almacelles*

IES Mercè Rodoreda. L'Hospitalet de Llobregat



---

## Presentació i reflexions al voltant d'una pàgina web

La nostra matèria, la música, presentada en exclusiva en la seva essència sonora és de difícil recepció per la nostra societat, de la qual en són membres els nostres alumnes. Quan volem anar més enllà de la música participativa –bé interpretada cantant o tocada amb instruments, bé ballada, bé acompanyada rítmicament– i fer-la entendre, ens trobem amb tot tipus de problemes. Des de la manca d'atenció i concentració, fins a la manca absoluta de l'hàbit d'escolta atenta. Estem massa acostumats a tenir un fons *sonor-musical* i a no donar-li cap tipus d'importància, com per a què els nostres infants i els nostres adolescents se'n puguin ensortir. Tant de costum en «invisibilitzar auditivament» la música, que ens tornem sords a la seva recepció. Tant acostumats a tenir-la de fons de les nostres converses que es fa difícil que la puguem arribar a sentir. I el cas és que una de les nostres feines més importants és sensibilitzar la societat envers aquest fenomen, aquest art. I ho hem de fer amb l'anàlisi auditiva, amb el coneixement i reconeixement auditiu i visual dels instruments, amb el coneixement de la seva història, o històries, i tantes altres coses que no cal ara enumerar.

Quan als anys 90 vam començar a tenir accés als vídeos en les nostres aules, en un primer moment va semblar que aquest recurs ens possibilitava una presentació de materials visuals i sonors que farien la matèria molt més atractiva pel nostre alumnat. Ens vam llençar a enregistrar pel·lícules i documentals i els centres de recursos van omplir les seves prestatgeries de caràtules amb tot tipus de temàtiques. En poc temps, però, vam comprovar que l'actitud del nostre alumnat davant d'un monitor de TV no era tot el receptiva que esperàvem i que ens hagués agradat. De fet, fins i tot tenien una actitud semblant a la que adoptaven al sofà de casa de seva, fent tertúlia i no atenent al que nosaltres volíem fer-los arribar.

Sembla que amb els recursos informàtics no passa el mateix. Ja amb les activitats del Clic vam començar a veure que l'actitud davant d'un ordinador era diferent. Com també amb aquell editor en MS-DOS, el Music 2.0. Poc a poc els professors i

professores de música hem anat incorporant aquests recursos en les nostres classes. Hem après una mica de vocabulari, comencem a saber diferenciar un arxiu midi d'un mp3 i, qui més qui menys, ja s'ha atrevit a escriure amb un editor -el Music Time, o l'Encore, o el Finale- alguna cançó i, fins i tot, algun pentagrama per un examen.

En quant als alumnes, a mida que els ordinadors personals s'han posat més a l'abast de la població, tant a les seves cases com en els centres escolars, aquesta eina està desbancant altres recursos. Fins i tot hem arribat a un moment en el qual un alumne pot arribar a posar com excusa per no portar un treball el fet que se li ha espatllat la impressora o bé que no s'ha pogut connectar a Internet i, per tant, no ha pogut documentar-se convenientment (deixant de banda el lamentable oblit de l'ús de les biblioteques).

És en aquesta línia que un bon dia em plantejo començar a fer una pàgina web que, en un principi, contingui aquella informació que es dóna a classe. Amb aquesta comunicació vull presentar aquesta pàgina, així com els resultats d'un petit estudi al seu voltant. També vull aprofitar per reflexionar sobre el tema de la utilitat –i utilització– d'aquest tipus de pàgina personal didàctica d'un professor de música i de les possibilitats que ens pot aportar com a col·lectiu professional.

Deixant de banda la necessitat i l'interès personals que un professor de música pot tenir ens hem de preguntar en la incidència que una tasca de divulgació d'aquest tipus pot tenir pel nostre alumnat. I aquí cal aclarir que la meva tasca es desenvolupa en un IES, malgrat penso que en l'àmbit de l'ensenyament primari cada cop més la incidència de les TIC en els nens i nenes és similar a la que es dóna entre els adolescents i els estudiants superiors. Amb les lògiques diferències en quan a la manera d'interessar-se, sobretot segons la presentació o decoració dels continguts, a part del nivell de dificultat d'aquests. En aquest sentit, el passat mes de març vaig passar un enquesta sobre els usos informàtics entre l'alumnat del meu centre. Pel que aquí ens interessa les preguntes que es feien eren les següents:

- a Hi ha algun ordinador a casa teva?
- b Algun d'ells està a la teva habitació?
- c Pots utilitzar sempre que vols l'ordinador?
- d Et connectes a Internet?
- e On et connectes?
- f Per a què utilitzes Internet?
- g Ets membre d'alguna comunitat o grup virtual?
- h T'has obert una pàgina personal o un *space*?
- i Creus que és interessant que existeixin s'obrin pàgines personals de professors?
- j Quina informació haurien de tenir?

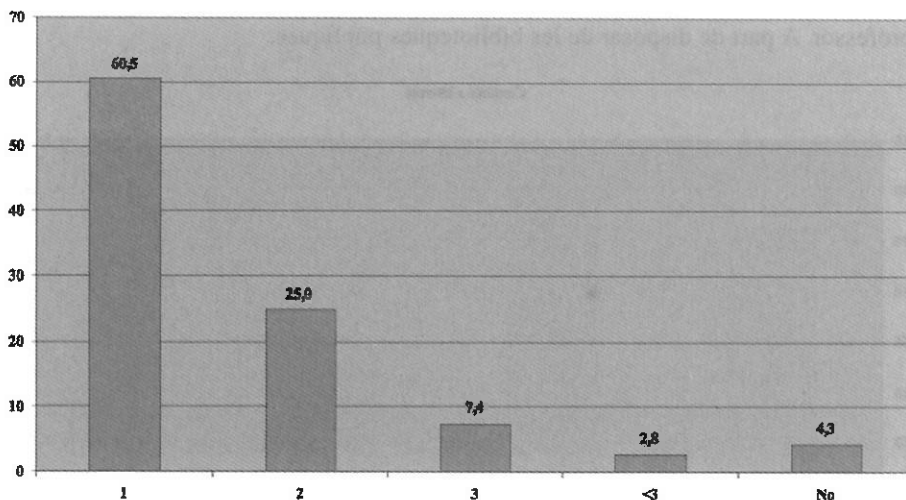
En aquesta presentació escrita deixaré constància dels resultats generals d'aquestes qüestions, deixant l'anàlisi més acurat per la comunicació personal.



Així, cal explicar que l'enquesta es va fer en una setmana normal en quant a activitats lectives. L'enquesta es va fer a tot l'alumnat d'ESO i Batxillerat. No es va considerar significatiu el fet que faltessin alumnes a classe o que en algunes de les matèries hi faltés part del grup. En total es van poder recollir 392 enquestes: 324 d'ESO i 68 de Batxillerat.

A la primera de les preguntes, cal remarcar que només el 4'3% de l'alumnat declara no tenir ordinador a casa seva. El 60'5% afirma que a casa tenen un ordinador, el 25% en tenen dos, el 7,4% en tenen tres i el 2'8% en tenen més de tres.

Ordinadors a casa

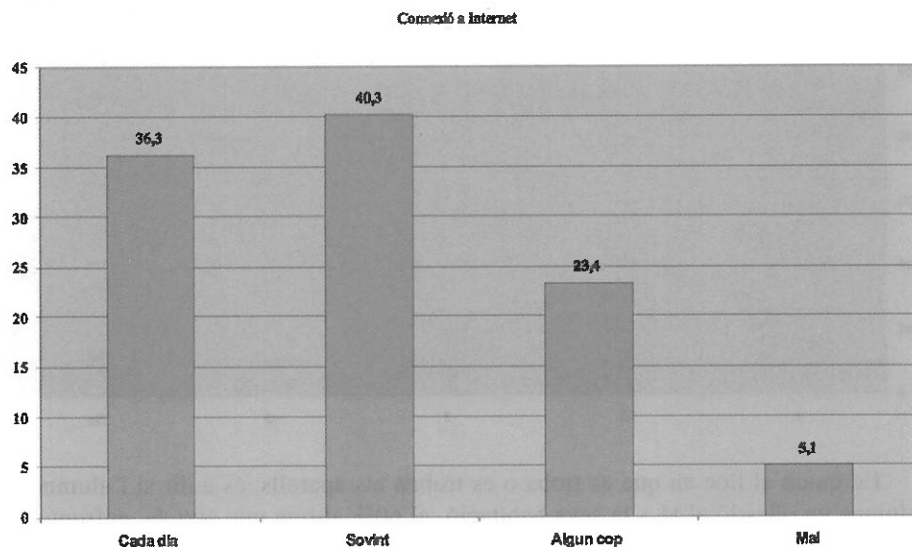


En quant al lloc en que es troba o es troben els aparells, és a dir si l'alumne o alumna en qüestió el té a la seva habitació, el 60% afirma que així és, enfront del 40% que afirma el contrari. Cal comentar les diferències entre els nivells: així els percentatges van des del 52'6% de 1r d'ESO fins al 72'5% de 4t d'ESO. I encara una altra dada en aquesta pregunta. De l'alumnat que afirma que només hi ha un ordinador a casa seva, el 53'6% contesta que aquest està a la seva habitació. I també aquesta dada té diferències importants segons el nivell del que tractem. Del 39% de 1r d'ESO al 74% de 4t d'ESO.

Sabem, doncs, que un 95'7% dels alumnes tenen ordinador a casa seva. El poden utilitzar sempre que volen? Un 70'1% d'ells diuen que sí, enfront del 29'9% que diu que no. Les raons són múltiples i les comentarem en el seu moment. La que més abunda a 1r i 2n d'ESO és que abans d'utilitzar l'ordinador han d'estudiar. És a dir que veuen l'ordinador més com una joguina que no pas com una eina de treball. Aquesta percepció es va perdent amb els nivells superiors. L'altra raó que es va mantenint és la necessitat de compartir-lo amb la resta de la família, tant siguin germanes, germans,

mare o pare. Aquesta pregunta torna a tenir uns percentatges diferents: poden utilitzar sempre que volen l'ordinador el 84'1% de l'alumnat de 4t d'ESO i el 91'2% de 2n de Batxillerat. A l'altra banda tenim el 56'9% de 3r d'ESO i el 63'2% de 1r d'ESO.

El següent que ens interessava saber era si es connectaven a Internet. Com podeu observar en el quadre següent, només el 5'1% de l'alumnat declara no entrar mai a Internet. I el que sorprèn és que aquest percentatge no està format per aquells que afirmaven no tenir ordinador a casa seva. D'aquells 17 alumnes, només 3 no entren mai a Internet. Els altres 14 van a locutoris, alguns d'ells cada dia. Dit d'una altra manera, actualment, si més no al meu Institut, la totalitat de l'alumnat pot accedir a Internet. I això és així perquè el suposat petit percentatge que no hi accedeix mai, té dret a fer-ho al mateix Institut, en hores no lectives, només amb el permís d'un professor. A part de disposar de les biblioteques públiques.

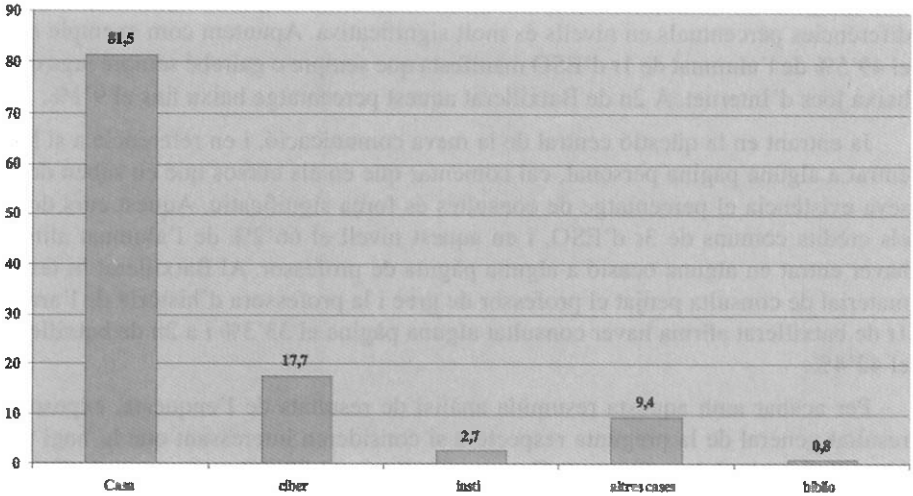


Comentem les diferències més significatives entre nivells. A 1r d'ESO el «cada dia» i el «sovint» sumen el 71'4% (20'9% i 50'5%, respectivament). A 1r Batxillerat, a l'altra banda percentual, aquests dos qualificatius sumen el 90'9% (60'6% i 30'3% respectivament). Els que mai es connecten van del 10'8% de 1r d'ESO al 1'4% de 4t d'ESO.

L'alumnat entra a Internet des de casa en un 81'5%, malgrat alguns també ho fan des d'altres llocs. Les respostes, aquí, podien ser múltiples. L'ítem «altres», volia dir altres cases. Cal que ens fixem en la infrautilització de les biblioteques públiques, així com el propi centre educatiu.

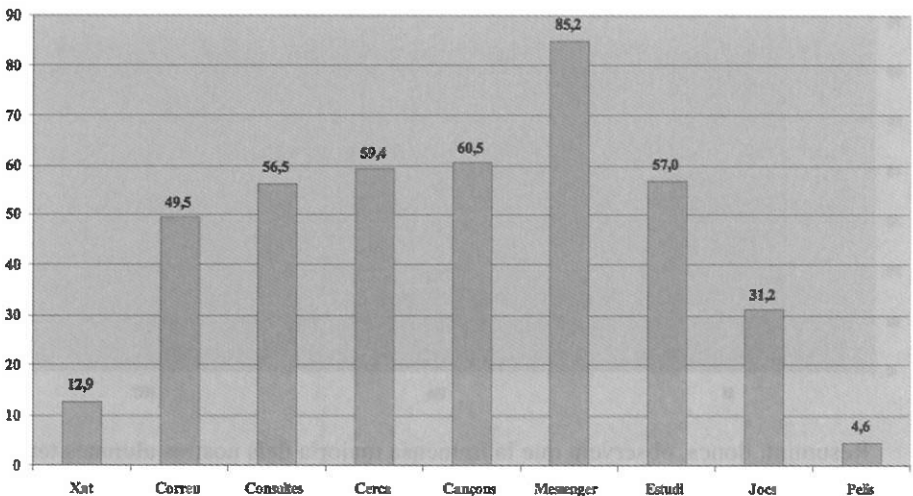
És clar, doncs, que el nostre alumnat entra sovint o cada dia a Internet i que ho fa majoritàriament des de casa. I què fa? En la pregunta es demanava una escala de

#### Des d'on accedeixen a Internet



0 a 3, que significava que 0 no es feia mai, 1 alguna vegada, 2 quasi sempre i 3, que es feia sempre. En el buidat de l'enquesta només es van tenir en compte aquells aspectes valorats amb 2 o 3. A més, i lògicament, les respostes podien ser múltiples i és per això que els percentatges sumen molt més que 100. També cal comentar aquí que només arribaven aquí els alumnes que havien manifestat entrar alguna vegada a Internet, és a dir sense aquell 5'1% que afirmava no entrar-hi mai. Mireu la gràfica:

#### Què fan a Internet



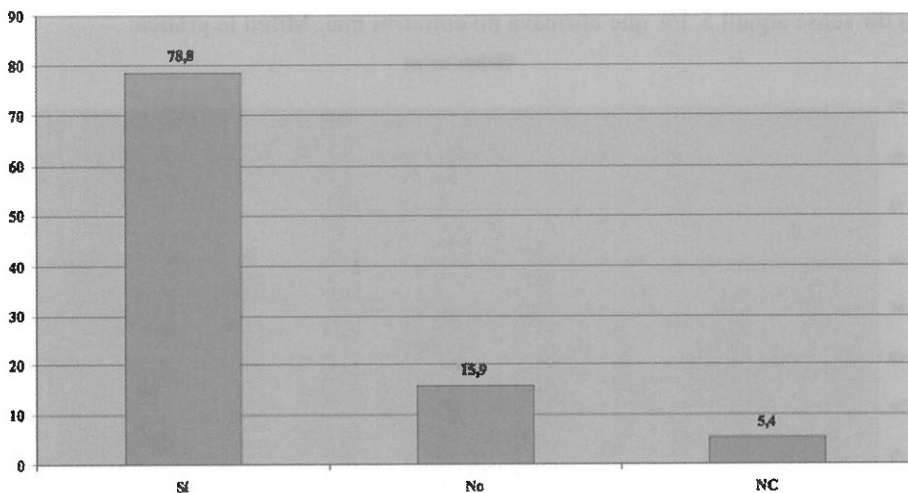
Tal i com de bon segur us esperàveu, el 85'2% se'n van directament al *Messenger*. Del 76'9% de l'alumnat de 1r d'ESO al 93'9% del de 1r de Batxillerat, el percentatge

puja nivell a nivell. La resta de percentatges generals els podeu llegir vosaltres mateixos a la gràfica. Comento ara, ja ho farem amb més detall, que en aquest aspecte les diferències percentuals en nivells és molt significativa. Apuntem com exemple que el 49'5% de l'alumnat de 1r d'ESO manifesta que sempre o gairebé sempre juga o es baixa jocs d'Internet. A 2n de Batxillerat aquest percentatge baixa fins el 9'1%.

Ja entrant en la qüestió central de la meua comunicació, i en referència a si han entrat a alguna pàgina personal, cal comentar que en els cursos que en saben de la seva existència el percentatge de consultes és força significatiu. Aquest curs dono els crèdits comuns de 3r d'ESO, i en aquest nivell el 66'2% de l'alumnat afirma haver entrat en alguna ocasió a alguna pàgina de professor. Al Batxillerat hi tenen material de consulta penjat el professor de grec i la professora d'història de l'art. A 1r de batxillerat afirma haver consultat alguna pàgina el 33'3% i a 2n de batxillerat el 42'4%.

Per acabar amb aquesta resumida anàlisi de resultats de l'enquesta, exposo el resultat general de la pregunta respecte a si consideren interessant que hi hagi pàgines personals del professorat. Com podeu llegir, el 78'8% opina que sí. El més significatiu, però, és que aquest percentatge arriba al 87'7% a 3r d'ESO, al 84'8% a 1r de batxillerat i al 93'9% a 2n de batxillerat. És a dir, aquells cursos on l'alumnat sap que aquestes pàgines existeixen.

consideren interessant que hi hagi pàgines de profes



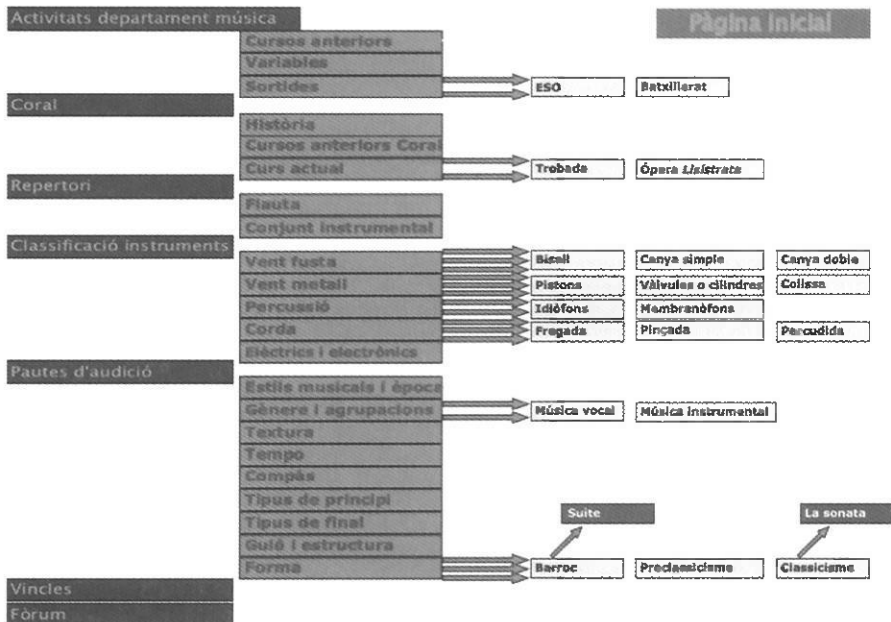
Resumint, doncs, observem que la immensa majoria dels nostres alumnes tenen ordinador a casa, molts d'ells a la seva pròpia habitació i entren a Internet quan volen. Ho fan des de casa, malgrat que de vegades se'n van a un locutori, encara que a casa tinguin connexió. La raó que en general donen per no poder accedir a Internet quan

volen és que l'ordinador s'ha de compartir amb altres membres de la família, o bé que primer és fer els deures i estudiar abans de connectar-se. Aquesta raó és força important en 1r i 2n d'ESO i va perdent posicions fins gairebé desaparèixer al Batxillerat. És a dir, que els més petits encara consideren l'ordinador i Internet com una joguina, percepció que va canviant amb l'edat. Això no treu que el que fan gairebé tots els joves és posar-se el *Messenger* i mantenir-lo connectat mentre fan altres coses. Al Batxillerat més del 80% de l'alumnat declara que es connecta per fer consultes i cerques d'informació. A 2n d'ESO, per exemple, aquest percentatge ronda només el 40%. Per acabar aquest resum hem d'apuntar que prop del 80% de l'alumnat creu interessant que hi hagi pàgines personals fetes per professors i professores.

Malgrat ampliaré aquesta informació en l'exposició oral, és interessant deixar aquí constància que l'alumnat considera que les pàgines haurien de tenir informació puntual sobre l'assignatura i ampliació dels apunts que es donen a classe, entre d'altres temes que exposaré en el seu moment.

Pel que fa referència a la pàgina web sobre la que estic treballant i vull presentar en aquestes Jornades es va penjar el curs 2004-2005 i està en constant ampliació i revisió. L'adreça és <http://www.xtec.cat/~jalmacel>.

El mapa previst és el següent:



Cal tenir en compte que tot això ho faig sense ser un tècnic informàtic. Amb eines simples podem fer feines i, si no, aprofitar aquelles que altres ja han fet. Un

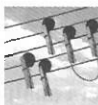
intercanvi entre pàgines és positiu i enriquidor. Però no només per nosaltres, el professionals, sinó com a excusa per navegar, i de pas ampliar coneixements i interessos, pels nostres alumnes.

---

# L'educació emocional a través de la música i el cinema

*Assumpta Montserrat*

IES Palau Ausit. Ripollet



---

## Introducció

El recurs del cinema es presenta cada vegada més com a element d'accés a l'aprenentatge integrat. El missatge cinematogràfic ens arriba per la interrelació de diversos llenguatges com ara la paraula, la música, el moviment, la interpretació i la imatge. Tots aquests vehicles de comunicació sabem que activen l'hemisferi dret del cervell a través d'allò més intangible, com ara la música, l'espai, les emocions, els sentiments, la imaginació. Cal una educació de la intel·ligència emocional. Estudis recents defensen que aquesta té un paper molt rellevant en el comportament de les persones. Sovint es vinculen molt directament la gestió personal de les emocions amb la capacitat de treball i la presa de decisions encertada.

Una bona pel·lícula pot ajudar a pensar, a interrogar-se, a sentir, a tenir esperit crític, a reelaborar el pensament, a formar-nos com a persones, en definitiva, conèixer i aprendre s'hauria de canalitzar, també, a través d'allò emocional i simbòlic.

Els professors de música tenim a l'abast pel·lícules que poden ajudar-nos en la nostra tasca educativa en l'àmbit de la música, tant clàssiques com més recents. El cinema esdevé, en aquest cas, el vehicle per a descobrir la vivència artística i musical dels personatges i desvetllar en els alumnes actituds noves vers el fet musical i aptituds artístiques i creadores que potser desconeixien.

D'aquesta manera música i cinema s'articulen per a una educació musical. Ambdós llenguatges artístics són col·laboradors en l'estimulació de la intel·ligència, la voluntat en la creació, el desenvolupament de la personalitat, la creativitat, el sentit estètic, la memòria, la percepció, la sensibilitat, la imaginació, la comunicació d'idees i sentiments.

A les pel·lícules proposades es poden establir unes pautes per a treballar amb els alumnes aspectes de llenguatge musical i d'història de la música i llenguatge cinematogràfic. L'objectiu és l'anàlisi de les vivències musicals dels personatges i com

influeixen en el seu ésser més íntim i personal. És important destacar el potencial que presenta la música com a modeladora de sentiments, origen de vincles entre persones, potenciadora de valors i font d'enriquiment sòcio-cultural. No es tractaria de fer una anàlisi de les bandes sonores i efectes sonors de les pel·lícules, encara que hi ha aspectes que també poden ser tractats, sinó més aviat de fer un apropament a l'alumne d'una vivència musical, per mitjà dels personatges, suggeridora i motivadora alhora, que li permeti descobrir la màgia de la música com a font d'enriquiment personal.

### Propostes de pel·lícules a analitzar:

Algunes de les pel·lícules que podem analitzar de manera global o tractant petits fragments al·lusius al tema de la vivència musical són:

Profesor Holland, Billy Elliot, Espera al último baile, El fantasma de la ópera, Amadeus, El milagro de Candeal, Los rebeldes del swing, Escuela de rock, La vida es bella, Música del corazón, El pianista, Together, Feliz Navidad, Cadena perpetua, The Wonders, Rock&Cat, Los chicos del coro.

D'aquesta darrera, Los chicos del coro, us proposem una aproximació al treball que es pot realitzar a l'aula. L'adaptació de les activitats es farà en funció dels nivells i motivació dels alumnes.

El director de la pel·lícula afirma que, inspirat en «Le cage aux rossignols» (pel·lícula de Jean Dréville, 1945) va mantenir l'emoció que provoquen les veus blanques i el personatge del músic fracassat que malgrat tot s'esforça per canviar el món dels qui l'envolten. Per a ell el cinema pot despertar les ganes de canviar les coses que no funcionen. Els tres eixos principals de Los chicos del coro («Les choristes») són: la infantesa, la música i l'educació.

## LOS CHICOS DEL CORO

<b>Direcció:</b>	Christophe Barratier
<b>Països:</b>	França i Suïssa
<b>Durada:</b>	95 min.
<b>Gènere:</b>	Drama
<b>Guió:</b>	Christophe Barratier i Philippe Lopes-Curval
<b>Producció:</b>	Jacques Perrin, Arthur Cohn i Nicolas Mauvernay
<b>Intèrprets:</b>	Gérard Jugnot (Clément Mathieu), François Berléand (Rachin), Kad Merad (Chabert), Jean-Paul Bonnaire (Padre Maxence), Marie Bunel (Violette Morhange), Philippe Du Janerand (Sr. Langlois), Erik Desmarestz (Doctor Dervaux), Jean-Baptiste Maunier (Pierre Morhange)
<b>Música:</b>	Bruno Coulais i Christophe Barratier. Amb la col·laboració dels Petits Cantors de Saint Marc



### **Sinopsi argumental:**

França, 1949. El professor de música Clément Mathieu arriba a un Centre Educatiu de Protecció de Menors anomenat «El fons de l'estany».

El director del centre té un sistema pedagògic basat en el càstig i en la teoria d'acció-reacció. El nou professor de música es va guanyant la confiança d'aquests nois i amb la formació d'un cor els anirà transformant. Amb aquesta nova activitat va canviant el clima del centre.

Un dia, quan tots se'n van d'excursió, es declara un incendi a l'escola. No hi haurà víctimes però Mathieu serà acusat de negligència i serà acomiadat.

La pel·lícula és narrada per un dels nois que va viure en aquell centre, Pepiton.

### **Anàlisi de la pel·lícula:**

En aquesta pel·lícula es tracta el tema de l'educació dels joves amb major risc social. El mateix nom del centre «El fons de l'estany» ens vol transmetre la tristesa i grisor de la vida d'aquests joves. El protagonista es presenta com el paradigma de l'educador que intenta arribar a cada alumne per treure el millor de cadascun. La música esdevé un mitjà privilegiat per a canviar a les persones i transformar el món.

El productor Jacques Perrin li va demanar al músic Bruno Coulais que composés la banda sonora d'una pel·lícula que tractaria sobre el poder de la música. D'aquesta manera sorgiran les cançons que es presenten en el film, que, com ja hem esmentat, és la versió d'una pel·lícula que va dirigir Jean Dréville el 1945 «Le cage aux rossignols» (La gàbia dels rossinyols). Es pot dir doncs, que la banda sonora esdevé el motor del guió.

Un dels aspectes a destacar de la pel·lícula és la dimensió humanitzadora de la música i el poder del cant. En aquest sentit la dita popular «Qui canta els seus mals espanta» troba la seva perfecta aplicació en el context que se'ns presenta.

Al llarg de la pel·lícula es pot observar com cadascun dels personatges evolucionen, i d'alguna manera creixen a nivell personal i maduratiu i troben un equilibri emocional important en les seves vides. La música és l'element que permet aquest canvi. La bellesa de la música d'alguna manera manifesta la possibilitat de transcendir la duresa de la vida del centre.

Per una banda, els joves troben en la formació del cor un element comú, engrescador i enriquidor que els descobreix un món de possibilitats noves per a ells. Per altra banda, el mateix professor, a vegades desanimat, redescobreix el valor de la seva tasca i que sempre hi ha coses que intentar.

## Aplicacions Didàctiques:

Són moltes les possibilitats que tenim de treballar amb els alumnes. Algunes a proposar serien:

### QÜESTIONS: (solucionari)

- 1 Quin seria el leitmotiv de la pel·lícula i perquè? (Caresse sur l'océan: se sent diverses vegades com a fons de diferents situacions al llarg del film és el fil conductor de l'esperança d'un futur millor).
- 2 Quantes cançons cantades pels nens són *a capella*? (Dues, la resta són acompanyades per l'orquestra o el piano)
- 3 Quina classificació fa el protagonista de les veus dels nens, com i en quin moment de la pel·lícula fa aquesta classificació? (cor de veus blanques segons tessitura: soprano, alt, baríton, baix.)
- 4 Compara la cançó popular francesa que surt a la pel·lícula «Compere Guilleri» amb una tradicional catalana. (En Pere Gallerí).
- 5 Explica alguna sensació que hakis experimentat en alguna cançó o moment de la pel·lícula.
- 6 Quins instruments destaquen en la instrumentació? (Un és de corda pinçada i l'altre de la família de vent-fusta)
- 7 L'anàlisi de la cançó: *Vois sur ton chemin*

*Mira en el camí  
als nens oblidats, perduts  
dona'ls la mà  
per dur-los a un altre demà.*

*Sent enmig de la nit,  
l'alè de l'esperança,  
ànsia de viure, drecera de glòria.*

*Alegries infantils oblidades.  
esborrades massa de pressa.*

*Una llum daurada  
brilla eternament  
al final del camí.*

*Sent enmig de la nit,  
l'alè de l'esperança,  
ànsia de viure, drecera de glòria.*

L'anàlisi de la lletra i l'audició de la música pot ajudar a treballar aspectes de llenguatge musical i esbrinar quin missatge volen donar lletra i música d'aquesta cançó. Potser es podria establir un debat: Hi ha persones dolentes o comporta-

ments dolents? És possible que una persona canviï? Tothom o solament alguns? Pot canviar algú quan ningú espera que canviï?

## LES CHORISTES / CARESSE SUR L'OCEAN

ROMAN COULVIN - AN PRIGIOTTO



Chorus 1: *Caresse sur l'océan*

Chorus 2: *Caresse sur l'océan*

Chorus 3: *Caresse sur l'océan*

Chorus 4: *Caresse sur l'océan*

Chorus 5: *Caresse sur l'océan*

Chorus 6: *Caresse sur l'océan*

Chorus 7: *Caresse sur l'océan*

Chorus 8: *Caresse sur l'océan*

Chorus 9: *Caresse sur l'océan*

Chorus 10: *Caresse sur l'océan*

Chorus 11: *Caresse sur l'océan*

Chorus 12: *Caresse sur l'océan*

Chorus 13: *Caresse sur l'océan*

Chorus 14: *Caresse sur l'océan*

Chorus 15: *Caresse sur l'océan*

Chorus 16: *Caresse sur l'océan*

Chorus 17: *Caresse sur l'océan*

Chorus 18: *Caresse sur l'océan*

Chorus 19: *Caresse sur l'océan*

Chorus 20: *Caresse sur l'océan*

Chorus 21: *Caresse sur l'océan*

Chorus 22: *Caresse sur l'océan*

Chorus 23: *Caresse sur l'océan*

Chorus 24: *Caresse sur l'océan*

Chorus 25: *Caresse sur l'océan*

Chorus 26: *Caresse sur l'océan*

Chorus 27: *Caresse sur l'océan*

Chorus 28: *Caresse sur l'océan*

Chorus 29: *Caresse sur l'océan*

Chorus 30: *Caresse sur l'océan*

Chorus 31: *Caresse sur l'océan*

Chorus 32: *Caresse sur l'océan*

Chorus 33: *Caresse sur l'océan*

Chorus 34: *Caresse sur l'océan*

Chorus 35: *Caresse sur l'océan*

Chorus 36: *Caresse sur l'océan*

Chorus 37: *Caresse sur l'océan*

Chorus 38: *Caresse sur l'océan*

Chorus 39: *Caresse sur l'océan*

Chorus 40: *Caresse sur l'océan*

Chorus 41: *Caresse sur l'océan*

Chorus 42: *Caresse sur l'océan*

Chorus 43: *Caresse sur l'océan*

Chorus 44: *Caresse sur l'océan*

Chorus 45: *Caresse sur l'océan*

Chorus 46: *Caresse sur l'océan*

Chorus 47: *Caresse sur l'océan*

Chorus 48: *Caresse sur l'océan*

Chorus 49: *Caresse sur l'océan*

Chorus 50: *Caresse sur l'océan*

Chorus 51: *Caresse sur l'océan*

Chorus 52: *Caresse sur l'océan*

Chorus 53: *Caresse sur l'océan*

Chorus 54: *Caresse sur l'océan*

Chorus 55: *Caresse sur l'océan*

Chorus 56: *Caresse sur l'océan*

Chorus 57: *Caresse sur l'océan*

Chorus 58: *Caresse sur l'océan*

Chorus 59: *Caresse sur l'océan*

Chorus 60: *Caresse sur l'océan*

Chorus 61: *Caresse sur l'océan*

Chorus 62: *Caresse sur l'océan*

Chorus 63: *Caresse sur l'océan*

Chorus 64: *Caresse sur l'océan*

Chorus 65: *Caresse sur l'océan*

Chorus 66: *Caresse sur l'océan*

Chorus 67: *Caresse sur l'océan*

Chorus 68: *Caresse sur l'océan*

Chorus 69: *Caresse sur l'océan*

Chorus 70: *Caresse sur l'océan*

Chorus 71: *Caresse sur l'océan*

Chorus 72: *Caresse sur l'océan*

Chorus 73: *Caresse sur l'océan*

Chorus 74: *Caresse sur l'océan*

Chorus 75: *Caresse sur l'océan*

Chorus 76: *Caresse sur l'océan*

Chorus 77: *Caresse sur l'océan*

Chorus 78: *Caresse sur l'océan*

Chorus 79: *Caresse sur l'océan*

Chorus 80: *Caresse sur l'océan*

Chorus 81: *Caresse sur l'océan*

Chorus 82: *Caresse sur l'océan*

Chorus 83: *Caresse sur l'océan*

Chorus 84: *Caresse sur l'océan*

Chorus 85: *Caresse sur l'océan*

Chorus 86: *Caresse sur l'océan*

Chorus 87: *Caresse sur l'océan*

Chorus 88: *Caresse sur l'océan*

Chorus 89: *Caresse sur l'océan*

Chorus 90: *Caresse sur l'océan*

Chorus 91: *Caresse sur l'océan*

Chorus 92: *Caresse sur l'océan*

Chorus 93: *Caresse sur l'océan*

Chorus 94: *Caresse sur l'océan*

Chorus 95: *Caresse sur l'océan*

Chorus 96: *Caresse sur l'océan*

Chorus 97: *Caresse sur l'océan*

Chorus 98: *Caresse sur l'océan*

Chorus 99: *Caresse sur l'océan*

Chorus 100: *Caresse sur l'océan*

Verse 1: *an an*

Verse 2: *Sur l'océan*

Verse 3: *Sur l'océan*

Verse 4: *Sur l'océan*

Verse 5: *Sur l'océan*

Verse 6: *Sur l'océan*

Verse 7: *Sur l'océan*

Verse 8: *Sur l'océan*

Verse 9: *Sur l'océan*

Verse 10: *Sur l'océan*

Verse 11: *Sur l'océan*

Verse 12: *Sur l'océan*

Verse 13: *Sur l'océan*

Verse 14: *Sur l'océan*

Verse 15: *Sur l'océan*

Verse 16: *Sur l'océan*

Verse 17: *Sur l'océan*

Verse 18: *Sur l'océan*

Verse 19: *Sur l'océan*

Verse 20: *Sur l'océan*

Verse 21: *Sur l'océan*

Verse 22: *Sur l'océan*

Verse 23: *Sur l'océan*

Verse 24: *Sur l'océan*

Verse 25: *Sur l'océan*

Verse 26: *Sur l'océan*

Verse 27: *Sur l'océan*

Verse 28: *Sur l'océan*

Verse 29: *Sur l'océan*

Verse 30: *Sur l'océan*

Verse 31: *Sur l'océan*

Verse 32: *Sur l'océan*

Verse 33: *Sur l'océan*

Verse 34: *Sur l'océan*

Verse 35: *Sur l'océan*

Verse 36: *Sur l'océan*

Verse 37: *Sur l'océan*

Verse 38: *Sur l'océan*

Verse 39: *Sur l'océan*

Verse 40: *Sur l'océan*

Verse 41: *Sur l'océan*

Verse 42: *Sur l'océan*

Verse 43: *Sur l'océan*

Verse 44: *Sur l'océan*

Verse 45: *Sur l'océan*

Verse 46: *Sur l'océan*

Verse 47: *Sur l'océan*

Verse 48: *Sur l'océan*

Verse 49: *Sur l'océan*

Verse 50: *Sur l'océan*

Verse 51: *Sur l'océan*

Verse 52: *Sur l'océan*

Verse 53: *Sur l'océan*

Verse 54: *Sur l'océan*

Verse 55: *Sur l'océan*

Verse 56: *Sur l'océan*

Verse 57: *Sur l'océan*

Verse 58: *Sur l'océan*

Verse 59: *Sur l'océan*

Verse 60: *Sur l'océan*

Verse 61: *Sur l'océan*

Verse 62: *Sur l'océan*

Verse 63: *Sur l'océan*

Verse 64: *Sur l'océan*

Verse 65: *Sur l'océan*

Verse 66: *Sur l'océan*

Verse 67: *Sur l'océan*

Verse 68: *Sur l'océan*

Verse 69: *Sur l'océan*

Verse 70: *Sur l'océan*

Verse 71: *Sur l'océan*

Verse 72: *Sur l'océan*

Verse 73: *Sur l'océan*

Verse 74: *Sur l'océan*

Verse 75: *Sur l'océan*

Verse 76: *Sur l'océan*

Verse 77: *Sur l'océan*

Verse 78: *Sur l'océan*

Verse 79: *Sur l'océan*

Verse 80: *Sur l'océan*

Verse 81: *Sur l'océan*

Verse 82: *Sur l'océan*

Verse 83: *Sur l'océan*

Verse 84: *Sur l'océan*

Verse 85: *Sur l'océan*

Verse 86: *Sur l'océan*

Verse 87: *Sur l'océan*

Verse 88: *Sur l'océan*

Verse 89: *Sur l'océan*

Verse 90: *Sur l'océan*

Verse 91: *Sur l'océan*

Verse 92: *Sur l'océan*

Verse 93: *Sur l'océan*

Verse 94: *Sur l'océan*

Verse 95: *Sur l'océan*

Verse 96: *Sur l'océan*

Verse 97: *Sur l'océan*

Verse 98: *Sur l'océan*

Verse 99: *Sur l'océan*

Verse 100: *Sur l'océan*

Verse 1: *ger. ger*

Verse 2: *si lé-ger*

Verse 3: *si lé-ger*

Verse 4: *si lé-ger*

Verse 5: *si lé-ger*

Verse 6: *si lé-ger*

Verse 7: *si lé-ger*

Verse 8: *si lé-ger*

Verse 9: *si lé-ger*

Verse 10: *si lé-ger*

Verse 11: *si lé-ger*

Verse 12: *si lé-ger*

Verse 13: *si lé-ger*

Verse 14: *si lé-ger*

Verse 15: *si lé-ger*

Verse 16: *si lé-ger*

Verse 17: *si lé-ger*

Verse 18: *si lé-ger*

Verse 19: *si lé-ger*

Verse 20: *si lé-ger*

Verse 21: *si lé-ger*

Verse 22: *si lé-ger*

Verse 23: *si lé-ger*

Verse 24: *si lé-ger*

Verse 25: *si lé-ger*

Verse 26: *si lé-ger*

Verse 27: *si lé-ger*

Verse 28: *si lé-ger*

Verse 29: *si lé-ger*

Verse 30: *si lé-ger*

Verse 31: *si lé-ger*

Verse 32: *si lé-ger*

Verse 33: *si lé-ger*

Verse 34: *si lé-ger*

Verse 35: *si lé-ger*

Verse 36: *si lé-ger*

Verse 37: *si lé-ger*

Verse 38: *si lé-ger*

Verse 39: *si lé-ger*

Verse 40: *si lé-ger*

Verse 41: *si lé-ger*

Verse 42: *si lé-ger*

Verse 43: *si lé-ger*

Verse 44: *si lé-ger*

Verse 45: *si lé-ger*

Verse 46: *si lé-ger*

Verse 47: *si lé-ger*

Verse 48: *si lé-ger*

Verse 49: *si lé-ger*

Verse 50: *si lé-ger*

Verse 51: *si lé-ger*

Verse 52: *si lé-ger*

Verse 53: *si lé-ger*

Verse 54: *si lé-ger*

Verse 55: *si lé-ger*

Verse 56: *si lé-ger*

Verse 57: *si lé-ger*

Verse 58: *si lé-ger*

Verse 59: *si lé-ger*

Verse 60: *si lé-ger*

Verse 61: *si lé-ger*

Verse 62: *si lé-ger*

Verse 63: *si lé-ger*

Verse 64: *si lé-ger*

Verse 65: *si lé-ger*

Verse 66: *si lé-ger*

Verse 67: *si lé-ger*

Verse 68: *si lé-ger*

Verse 69: *si lé-ger*

Verse 70: *si lé-ger*

Verse 71: *si lé-ger*

Verse 72: *si lé-ger*

Verse 73: *si lé-ger*

Verse 74: *si lé-ger*

Verse 75: *si lé-ger*

Verse 76: *si lé-ger*

Verse 77: *si lé-ger*

Verse 78: *si lé-ger*

Verse 79: *si lé-ger*

Verse 80: *si lé-ger*

Verse 81: *si lé-ger*

Verse 82: *si lé-ger*

Verse 83: *si lé-ger*

Verse 84: *si lé-ger*

Verse 85: *si lé-ger*

Verse 86: *si lé-ger*

Verse 87: *si lé-ger*

Verse 88: *si lé-ger*

Verse 89: *si lé-ger*

Verse 90: *si lé-ger*

Verse 91: *si lé-ger*

Verse 92: *si lé-ger*

Verse 93: *si lé-ger*

Verse 94: *si lé-ger*

Verse 95: *si lé-ger*

Verse 96: *si lé-ger*

Verse 97: *si lé-ger*

Verse 98: *si lé-ger*

Verse 99: *si lé-ger*

Verse 100: *si lé-ger*

- 8 En la següent cançó *Caresse sur l'océan* Pierre Morhange, que descobrirà la seva meravellosa veu gràcies a la formació del cor, es compara amb un ocellet esmortit pel fred de l'hivern que tornarà a volar cercant l'escalfor de l'oceà. En aquest sentit es pot fer un paral·lelisme entre l'oceà i el do de la seva veu com a camins per a enlairar-se. Es pot interpretar amb un arranjament per a flauta.

# LES CHORISTES / CARESSE SUR L'OCEAN

Brano COUTAIN / AIR PRIGUETO



Ca : : : - res - se sur Fo : cé :  
an an Por - - - te foi - sens si lé -  
Po - se foi - sens si lé -  
Sur fo - cé - an  
ger. per Re - ve - nant de terres en - nei -  
Sur la pierred'uae lle im - mer -  
si lé - ger

*Una carícia a l'oceà  
deixa l'ocell tan lleuger  
sobre la pedra d'una illa submergida.  
Aire efímer de l'hivern  
per fi el teu venteig se'n va lluny,  
entre les muntanyes.  
Gira amb el vent,  
desplega les teves ales,  
a l'alba gris del llevant,  
troba un camí vers l'arc de sant Martí,  
arribarà la primavera tranquil·la  
damunt l'oceà.*

- 9 Es proposa analitzar i cantar la cançó que interpreten en el concert final que és una obra de Jean-Philippe Rameau (1683-1764) *Hymne à la Nuit*, que forma part de l'òpera *Hippolyte et Aricie* (1733). El text recorda la llum de la Nit de Nadal com un paral·lelisme a la llum de l'esperança que neix al centre educatiu «El fons de l'estany» gràcies a la formació del cor.

*L'ombra que t'acompanya  
és tan dolça,  
tan dolç és el concert  
de les teves veus cantant  
l'esperança.  
Tan gran és el teu poder  
que ho transforma tot en un somni.*

*Oh, Nit  
vine a portar a la Terra  
el tranquil encant  
del teu misteri.*

*L'ombra que t'acompanya  
és tan dolça.  
Existeix una bellesa  
tan bella com el somni?  
Existeix una veritat tan dolça  
com l'esperança?*

## **Bibliografia**

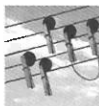
- DE LA TORRE, S. i altres autors: *El cine, un entorno educativo*. Ed. Narcea. Madrid, 2005.
- LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Estética Musical*. Ed. Rivera. Valencia, 2005.
- MAIDEU I PUIG, J.: *Música, societat i educació*. Amalgama Edicions. Berga, 1997.
- PRATS, L.: *Cine para educar*. Ed. Belacqua. Barcelona, 2005.
- RADIGALES, J.: *Sobre la música. Reflexions a l'entorn de la música i l'audiovisual*. Ed. Trípodos. Barcelona, 2002.
- SÁNCHEZ, P.: *100 películas con valores espirituales*. Barcelona 2005. [www.aulamedia.org/cinema](http://www.aulamedia.org/cinema).

---

## Què toquem avui? Què cantem avui?

*Cristina Duran*  
*i*  
*M. Rosa Sanahuja*

IES Jaume I (Salou, Tarragona)



---

### Arranjaments instrumentals, de percussió corporal i vocals, amb bases instrumentals en format digital

Els treballs «**Què cantem avui?**» (arranjaments per a la pràctica vocal) de M. Rosa Sanahuja i «**Què toquem avui?**» (arranjaments per a la pràctica instrumental) de Cristina Duran que presentem són dos projectes complementaris realitzats en el marc de les llicències d'estudis concedides pel Departament d'Educació durant el segon quadrimestre del curs 2005-2006.

Des de fa deu anys, l'interès i la inquietud per cercar repertori, arranjar-lo o crear obres musicals per a ser interpretades per alumnes de Secundària i Batxillerat han estat compartits per les dues autores. La manca de material didàctic per a la pràctica musical ens ha empès a crear grups de treball, seminaris i oferir cursos de «Descoberta de repertori» per a professors de música. I seguint aquesta trajectòria, hem considerat necessari ampliar i actualitzar el repertori i oferir-lo, a través d'una pàgina web, al professorat de Secundària.

Entre els dos treballs, s'abarquen els dos grans blocs d'interpretació musical més usuals a les aules de música: la pràctica instrumental i la vocal. En els dos casos, l'alumnat viu i gaudeix la música d'una manera directa i engrescadora; i mentre aprofundeix en el coneixement del llenguatge i dels diferents estils musicals, experimenta la integració al grup, valorant l'entesa entre la tasca individual i la col·lectiva, necessàries per aconseguir un resultat sonor ric.

Per engrescar els alumnes, és molt important oferir-los un repertori adient quant a dificultat, motivació, temàtica... que, no només els interessi sinó que també doni resposta a les necessitats de l'aula.

La majoria del repertori que es troba en ambdós treballs és comú, per facilitar que els centres que ho desitgin puguin interpretar aquestes obres vocalment i instrumen-

talment alhora, de manera que tinguin l'opció que un grup de conjunt instrumental acompanyi a un altre de coral.

Aquestes obres es complementen amb unes bases instrumentals enregistrades en format digital (mp3) que es poden fer sonar mentre s'interpreta cada obra arranjada, de manera que la sonoritat final sigui molt més rica i agraïda.

**L'objectiu prioritari** d'aquests treballs és:

– Dotar de material didàctic per a la pràctica musical oferint, per una banda, fitxes didàctiques de totes les obres arranjades, partitures i bases instrumentals en format digital (mp3).

**A qui va dirigit:**

– Centres de secundària: crèdits comuns i variables de música, cors i grups instrumentals extraescolars.

– Centres de primària: classes de música de cicle superior i cors extraescolars.

– Escoles de música: grups de cant coral i grups instrumentals

– Cors juvenils

<b>CONTINGUT DEL TREBALL</b>	Selecció de repertori
	Arranjaments d'obres musicals (música del món, moderna, cinema i culta)
	Traducció i adaptació al català dels textos originals
	Creació d'arxius MIDI dels arranjaments
	Elaboració de bases instrumentals en format digital (mp3)
	Fitxes didàctiques
	Guia didàctica per al professorat

## Selecció de repertori

Les obres que s'han escollit estan classificades en quatre grans blocs temàtics que són d'interès per a tota la comunitat educativa:

- 1 **Música de cinema.** Els arranjaments de temes de bandes sonores són molt motivadors i ben acollits per l'alumnat. S'han triat temes de bandes sonores reconegudes.

Títol de l'obra	Pel·lícula	Arranjament vocal	Arranjament instrumental
<i>Colors en el vent</i> ( <i>Colors of the wind</i> )	Pocahontas	X	X
<i>For the love of a princess</i>	Braveheart	-	X
<i>Guardo en la memòria</i> ( <i>Somewhere in my memory</i> )	Sol a casa-2	X	X
<i>La família Addams</i> ( <i>Addams family</i> )	La família Addams	X	X
<i>Melodia desencadenada</i> ( <i>Unchained melody</i> )	Ghost	X	-
<i>Nits d'estiu</i> ( <i>Summer nights</i> )	Grease	X	X
<i>T'he trucat</i> ( <i>I just called</i> )	La dona de vermell	X	X

- 2 **Música moderna.** Aquest gran bloc temàtic inclou obres que han format part de la història del pop.

Títol de l'obra	Intèrpret	Arranjament vocal	Arranjament instrumental
<i>De sobte</i> ( <i>In a rush</i> )	Blackstreet	X	-
<i>El que quiera entender que entienda</i>	El mago de Oz	-	X
<i>In this love</i>	Bob Marley	-	X
<i>L'ombra de la lluna</i> ( <i>Moonlight shadow</i> )	Oldfield, Mike	X	X
<i>Lliure</i> ( <i>Libre</i> )	Nino Bravo	X	X
<i>Mamma mia!</i>	ABBA	X	-



Títol de l'obra	Intèrpret	Arranjament vocal	Arranjament instrumental
<i>Palomitas de maíz</i>	Gershon Kingsley	-	X
<i>Rapsòdia bohèmia (Bohemian Rhapsody)</i>	Queen	X	-
<i>Vine a cantar un blues! (How blue can you get?)</i>	B.B. King	X	X

- 3 Música culta de tots els temps.** Tot el llegat de la música anomenada «clàssica» és un autèntic tresor que l'alumnat ha de conèixer i entendre per poder gaudir-lo. S'han arranjat obres de diferents èpoques de la història de la música.

Títol de l'obra	Compositor	Arranjament vocal	Arranjament instrumental
<i>Eco (O la, o che buon eco)</i>	Di Lassus, O.	X	X
<i>Deixa que plori (Lascia ch'io pianga)</i>	Haendel, G.F.	X	-
<i>Llums estimades (Luci care)</i>	Mozart, W.A.	X	X
<i>Rondó alla turca. 3r mov de la Sonata per a piano. n. 11, KV 331</i>	Mozart, W.A.	X	X
<i>Serenata Nocturna. 1r moviment</i>	Mozart, W.A.	-	X
<i>Una d'òperes de Verdi! (popurri de varies òperes)</i>	Verdi, G.	X	X
<i>Duet de les flors (Dôme epais) de l'òpera Lakmé</i>	Delibes, Leo	X	X

- 4 Música popular.** Una selecció de músiques populars de la nostra i d'altres cultures. En el cas de les cançons catalanes s'ha optat per fer uns arranjaments amb un estil més actual.

Títol de l'obra	Procedència	Arranjament vocal	Arranjament instrumental
<i>Els mesos de l'any</i>	Pop. xinesa	X	X
<i>El rock del rossinyol</i> ( <i>El rossinyol</i> )	Pop. catalana	X	X
<i>El swing de la filadora</i> ( <i>La filadora</i> )	Pop. catalana	X	X
<i>Nga iwi e</i>	Pop. maorí	X	X
<i>Poco a poco</i>	Pop. peruana	X	X
<i>Tue tue</i>	Pop. de Ghana	X	X

## Arranjaments d'obres musicals

Un cop triat el repertori, s'ha adequat la tonalitat, tant a les exigències d'instrumental Orff (mancaça de notes cromàtiques) i flauta (dificultat de digitació), com a la tessitura vocal de l'alumnat, per tal de poder interpretar-se en conjunt, si el professorat ho troba convenient.

Després s'han transcrit les obres citades anteriorment amb un programa editor de partitures.

En el cas dels arranjaments vocals, s'han elaborat per a dues, tres i quatre veus. Algunes d'elles estan pensades per a veus blanques i d'altres per a veus mixtes.

En el cas dels arranjaments instrumentals, les harmonitzacions estan creades per ser tocades amb flauta dolça soprano, instrumental Orff (carillons, xilòfons i metal·lòfons), teclat, guitarres i instruments de petita percussió o bateria. Donat que no tots els centres compten amb tots aquests instruments, s'ofereixen alternatives per a poder-los substituir per altres. Les línies melòdiques de cada instrument són de diferent nivell de dificultat per poder adaptar-se a la diversitat de l'alumnat.

També s'ofereixen alguns arranjaments amb percussió corporal, ja que aquesta pràctica és molt engrescadora i obre un gran ventall de possibilitats creatives. La descoberta del propi cos, en la seva riquesa tímbrica i en la seva capacitat per fer ritmes, es veu reforçada quan aquesta experiència es realitza en grup i s'observa la quantitat d'efectes sonors que es poden aconseguir.

El professorat podrà triar el nombre de veus a ensenyar en cada arranjament, atenent-se a les característiques de cada grup. D'aquesta manera podrà fer atenció a la diversitat i als alumnes amb necessitats educatives especials. Finalment, podrà

completar la resta de veus, a partir del suport harmònic instrumental que ofereixen les bases instrumentals enregistrades (mp3).

Les partitures es podran descarregar de la pàgina web en format pdf. Per als arranjaments instrumentals també es podran trobar les partícels de cada instrument.

## **Traducció i adaptació al català dels textos originals**

En la majoria de les cançons escollides s'ha fet una adaptació de la lletra original al català. No s'ha pretès una traducció literal perquè s'ha intentat, donant el mateix sentit argumental a la cançó, respectar el ritme, la musicalitat del text...

A una de les cançons se li ha posat un text onomatopèic, alguna s'ha conservat en la llengua original i en una d'elles s'ha optat per inventar un nou text.

## **Creació d'arxius MIDI dels arranjaments**

Per tal de facilitar l'estudi i assaig de les obres, s'ofereixen MIDIS, que són el resultat sonor de la partitura arranjada.

En el cas dels arranjaments vocals, hi ha un midi de l'obra completa amb totes les veus juntes, però també un midi de cada veu per separat, en el qual aquella veu destaca mentre les altres s'escolten amb menys intensitat.

En el cas dels arranjaments instrumentals, els midis es poden emprar per poder assajar mentre sonen, ja que aquests estan enregistrats a un tempo més lent que el de la base instrumental (aquesta s'utilitzarà quan l'obra ja estigui prou assajada i es pugui tocar al tempo previst).

## **Elaboració de bases instrumentals en format digital (mp3)**

Les obres arranjades es completen amb unes bases instrumentals en format digital que han estat creades amb els programes informàtics adients (editors musicals, seqüenciadors,...) i s'han enregistrat en format àudio per poder ser reproduïts en qualsevol lector de MP3.

Aquestes bases instrumentals aporten també informació sobre l'estil de l'obra perquè s'han creat respectant el timbre, la textura, la dinàmica, el ritme i altres elements musicals característics de cada estil.

Es pot triar entre dos tipus de base: una completa (a la web del treball «Què cantem avui?»), amb totes les veus més l'acompanyament de percussió; i una altra sense l'acompanyament de percussió (a la web del treball «Què toquem avui?»). El professorat escollirà una o altra, segons la realitat de cada grup-classe (existència de bateria i/o percussió alternativa).

Les bases arrodoneixen la interpretació instrumental a l'aula, ja que independentment del nombre de veus que els alumnes estiguin realitzant, l'acompanyament sempre ajuda a completar el resultat musical final. Aquesta sensació de plenitud també contribuirà a augmentar la motivació dels alumnes.

## **Fitxes didàctiques de les obres arranjades**

La presentació de tot aquest material es concreta en les fitxes didàctiques, que inclouen el títol, l'autor, la procedència, l'època, estil, forma,... i altra informació addicional d'interès per a una millor comprensió i interpretació de l'obra.

A les fitxes del treball «Què cantem avui?» es pot trobar, a més a més, el text en la llengua original i la seva adaptació o traducció.

A les fitxes del treball «Què toquem avui?» s'especifica l'instrument que interpreta cada veu i les alteracions que es troben a la partitura.

## **Guia didàctica per al professorat**

La guia didàctica ofereix les orientacions pedagògiques més útils per abordar l'estudi, assaig i interpretació final de les obres arranjades.

Podreu descarregar les partitures, fitxes didàctiques, midis i àudios de les bases instrumental i la guia didàctica a les webs:

«Què cantem avui?» <http://www.xtec.cat/~msanahu4>.

«Què toquem avui?» <http://www.xtec.cat/~cduran12>.

# TALLERS



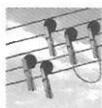
# La relaxació aplicada a l'aula

*Eugènia Pagès*

Catedràtica de l'IES Montserrat de Barcelona

*Rosa Cases*

Professora de l'IES Infanta Isabel de Barcelona



---

## Continguts

Justificació de la introducció de Tècniques de Relaxació i de Concentració a l'aula.

Exercicis pràctics de respiració conscient

Exercicis pràctics de:

- relaxació autògena
- de relaxació muscular (RMP)
- i de relaxació de Koeppen

Exercicis de relaxació dinàmica

La visualització guiada: algunes pràctiques

## Observacions

No cal portar cap indumentària especial ja que és parteix de la base d'aplicar els exercicis en el context d'una aula, on s'imparteixi qualsevol matèria, tant a Primària com a Secundària.

## Tècniques respiratòries a l'aula

1. El primer exercici i el més simple consisteix en **CONCENTRAR-SE EN LA RESPIRACIÓ:**

- Sensació de frescor a l'inspirar.
- Sensació de calor a l'expirar.

## 2. Després és pot COMPTAR LA RESPIRACIÓ

- de l'1 al 10 i del 10 a l'1, CADA NÚMERO COMPREN UN CICLE RESPIRATORI COMPLET (inspiració i expiració); **Si la ment es distreu, cal tornar a l'1; és una manera d'exercitar la concentració.**

## 3. LA RESPIRACIÓ PROFUNDA

### INSPIRACIÓ:

- 1 Omplir l'abdomen.
- 2 Expandir les costelles.
- 3 Elevar l'estèrnum

### ESPIRACIÓ: Procés a la inversa de la inhalació.

- 1 Baixar l'estèrnum.
- 2 Contraure les costelles.
- 3 Buidar l'abdomen.

## 4. RESPIRACIÓ AMB LES MANS

- Posició correcta.
- Ajuntar i pressionar **els dits petits i els anulars**: observar canvis en la respiració inferior.
- Ajuntar **els dits mitjos** i fer força un contra el altre: observar sensació d'harmonia en el tronc central.
- Prémer **els dits índex i polze** un contra l'altre: excel·lent exercici quan es vol centrar l'atenció o tenir idees creatives.
- Prémer **tots els dits de les mans uns contra els altres**: respiració profunda.

## EXERCICI DE RELAXACIÓ AUTÒGENA

- **Centreu-vos en el front** i observeu-lo, a partir d'aquí l'aneu afluixant, tot aprofitant el moment de l'expiració. Noteu que al expirar, podeu afluixar més i més el vostre front. El noteu llis, sense arrugues, relaxat, deixat anar...
- **Del front aneu baixant cap els ulls.** Noteu com estan tancats sense fer esforç, noteu també com els músculs que mouen els ulls es van afluixant més i més. Aproveiteu l'expiració per afluixar-los encara més.
- **Del ulls aneu baixant cap a les galtes, el nas.** Fixeu-vos bé en la base del nas i afluixeu-la. La base del nas està fluixa, deixada anar...
- **Us centreu en el cap.** En tota la zona del cabell i l'observeu. Li doneu l'ordre que s'afluixi, que es relaxi, més i més. Noteu com si la pell se separés del cap. Aneu baixant per tota la zona del cabell. A mesura que aneu baixant, aneu afluixant més i més aquesta part. Aproveiteu l'expiració per afluixar una miqueta més tota la zona del cabell.
- **Centreu-vos ara en el coll.** Sentiu-lo en tot el seu volum i l'afluixeu. Fluix, cada vegada més fluix. Amb el coll aneu deixant anar també la part alta de les espatlles. Fluixes, molt més fluixes. Molt bé. Noteu com poc a poc, sentiu un agradable sensació de tranquil·litat i de calma, molta calma.
- **Centreu-vos en l'espatlla i el braç dret.** L'aneu afluixant cada vegada més. Afluixeu el braç, el colze, ben deixat anar, l'avantbraç, el canell i la mà fins a la punta dels dits. Fins i tot noteu com si els dits se separessin i es fessin més voluminosos. El vostre braç dret està relaxat i pesat. El braç dret pesa. Es una agradable sensació de pesadesa que us fa sentir més tranquils i en calma, molta calma...
- **Anireu a l'espatlla i el braç esquerre.** Aneu-lo afluixant cada vegada més. Afluixeu el braç, el colze, ben deixat anar, l'avantbraç, el canell i la mà fins a la punta dels dits. Noteu com sembla que els dits se separin i es facin més voluminosos. El braç esquerre pesa. Es una agradable sensació de pesadesa que us fa sentir més tranquils i en calma, molta calma...
- **Ara centreu-vos en la zona alta de les espatlles** i l'aneu relaxant començant per la zona dorsal, que es la zona que està en contacte amb el respatllet de la cadira. Noteu com a mida que l'afluixeu es recolza més i més, s'afluixa. Aneu afluixant la zona lumbar i noteu tota l'esquena molt fluixa i relaxada.
- **A continuació aneu a la zona alta del pit,** al final del coll, i anireu afluixant aquesta part del vostre cos. Afluixeu el pit. Mentre l'afluixeu, noteu el moviment que fa amb la respiració. Noteu com les costelles es mouen tant en la inspiració com en l'expiració.
- **Afluixeu l'abdomen.** Noteu com està tou, sense tensió, relaxat. Noteu també el moviment que fa en inspirar i en espirar.



- **Cada cop aneu entrant en un estat més profund de relaxament i de calma, molta calma.**
- **Aneu baixant en el vostre recorregut i us centreu en la vostra cuixa dreta, en l'articulació del maluc, noteu com la cuixa està en contacte amb la cadira i com es va afliixant. Es va afliixant el genoll, el panxell de la cama, el turmell. El peu es va afliixant fins a la punta dels dits. Noteu com el dits agafen més espai dins de la sabata i noteu com el peu dret està recolzat al terra. La cama i peu dret estan relaxats, ben recolzats i amb una agradable sensació de pesadesa que us ajuda a relaxar-vos més i més.**
- **Per acabar aquest recorregut, centreu-vos en la vostra cuixa esquerra. Noteu com la cuixa està en contacte amb la cadira i com es va afliixant. Es va afliixant el genoll. Noteu com el genoll s'afliixa més i més, el panxell de la cama, el turmell. El peu es va afliixant tot fins a la punta dels dits. Noteu com els dits agafen més espai dins de la sabata. Noteu com el peu dret està recolzat al terra. La cama i peu dret estan relaxats ben recolzats i amb una agradable sensació de pesadesa que us ajuda a relaxar-vos més i més.**

**Ara us trobeu ja en un agradable estat de tranquil·litat i de calma, que podeu anar aprofundint en cada espiració. Cada vegada que traieu l'aire dels pulmons, podeu aprofundir més i més en aquest estat de relaxació i de calma. En tot moment sou conscients dels punt de recolzament que el vostre cos té a la cadira i al terra.**

- **Per treure als alumnes de l'estat de relaxament és pot fer de la forma següent:**

El professor comença a parlar molt suaument per tal de no trencar l'estat de tranquil·litat en que es troben els alumnes...

Mica en mica anireu sortint d'aquest estat de tranquil·litat i de calma interna per tornar a la l'aula on estem. Comenceu a moure lentament els peus, moveu, les mans, el cap, i finalment obriu els ulls.

També es pot utilitzar la fórmula de contar de 3 a 0 e manera que quan el professor diu el numero 0 els alumnes han d'obrir els ulls.

**En els exercicis de relaxament, és molt important de treballar sempre els punts de suport sobre el que l'alumne està recolzat. Aquests punt de suport són el seu arrelament. És important que l'alumne senti que té un bon arrelament, ja que aquest és imprescindible a l'hora de deixar-se anar, sobretot per aquells que pateixen un nivell alt d'ansietat, tensió, nerviosisme...**

## EXERCICI BÀSIC DE RELAXACIÓ MUSCULAR PROGRESSIVA (RPM)

Posició correcta, però còmoda per a mantenir-la durant varis minuts

### Instruccions:

Tanqueu els ulls i concentreu-vos en la respiració
Respireu tranquil·lament o noteu alguna tensió en alguna part del cos?
Ara, mentre respireu poc a poc us aneu relaxant, deixant-vos anar
Inspireu/ expireu, allibereu el cos de qualsevol pensament o preocupació
Continueu respirant suaument

Atenció als peus
Potser per primera vegada us concentreu en els peus Tenseu i destenseu el múscles dels peus
Continueu respirant suaument PAUSA

Atenció a les cames
Només pareu atenció a les cames Inspiració: tensar músculs de les cames Expiració; distensió PAUSA

### Atenció a l'esquena

Inspiració : tensió  
Expiració : afluixar  
Respiració  
PAUSA

### Atenció a l'abdomen

Com està?  
Tensió / Inspiració  
Afluixar / Expiració  
Relaxació  
PAUSA

### Atenció al pit

Respiració lenta  
Fixeu-vos en les espatlles. Una està més tensa que l'altra?  
Tensió/ Inspiració  
Distensió / Expiració  
**Relaxeu-vos**  
PAUSA

### Atenció als braços i les mans

Contracció músculs mans : tancar les mans  
Distensió: obrir molt poc a poc les mans  
Inspirar; contracció musculatura dels braços i mans  
Expirar: afluixar tensió braços i mans  
PAUSA

Atenció a la mandíbula i els músculs facials

Observació mandíbula. Com està?

Contracció dels músculs mandíbula i facials (ulls, nas, boca)

Relaxació músculs facials

PAUSA

Atenció al front i al cap

Inspiració: contracció músculs del front

Relaxació

PAUSA

Centreu l'atenció en la respiració. Gaudiu de la respiració i de la relaxació de tot el cos.

PAUSA (! Minut)

Ara, quan compti fins a tres torneu a l'estat de consciència ordinària i obriu els ulls

1, 2 3

---

És un exercici de relaxació però també de concentració: concentració en cada grup muscular.

## VISUALITZACIÓ GUIADA

### «Amistat en una illa deserta»

*Durada : 5 minuts*

**Objectiu a comentar:** En aquest exercici escollireu a un amic o amiga per a que us acompanyi a explorar una illa deserta. Analitzeu que és el que valoreu d'aquesta amistat.

#### Instruccions:

- *Ulls tancats*
- *Atenció al la respiració*
- *Respiració profunda tres vegades per tal de treure la tensió del cos*

*PAUSA*

*A cada exhalació us trobareu més relaxats*

#### *LLEGIR EN VEU ALTA:*

- *Imagineu un viatge en el temps i en l'espai amb l'amic/a que vosaltres mateixos heu triat.*
- *Comenceu a explorar l'illa:*

*Atenció a*

- *Vegetació*
- *Animals +ocells*
- *Clima*
- *Olor*
- *Colors*
- *Textures*
- *Sabors*

*Heu escollit a aquest amic per alguna raó en particular?*

*Que us agrada d'aquesta persona?*

*Observeu com us relacioneu amb ella i que valoreu més de la vostra amistat.*

*Disposeu de tres minuts, que equival a tot el temps que necessiteu, per a explorar l'illa junts. Comenceu.*

*PAUSA de tres minuts*

*Feu una última ullada a l'illa:*

- *Olors*
- *Colors*
- *Sons*
- *Textures*

## PAUSA

*A continuació tornareu a l'aula. Contaré fins a deu (al sis començareu a comptar amb mi, en alt o per a vosaltres,) i quan arribeu al 10 obriu els ulls. Us trobareu renovats i desperts i recordareu perfectament la vostra experiència.*

## Bibliografia

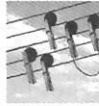
- AMUTIO, A. (1998). Nuevas perspectivas sobre la relajación. Bilbao. Desclée de Brover.
- BISQUERRA, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- CAPRA, F. (1997). La trama de la vida. Anagrama.
- CASES, R. (2000) Crédito 2: Conciencia corporal, masaje y relajación en la escuela. Barcelona. Paidotribo.
- ERKERT, A.(2001) Islas de relajación. Barcelona. Oniro
- FONTANA, D; SLACK, I. (1997). Enseñar a meditar a los niños. Barcelona Oniro.
- LAMPIS, R. (1995). El uso consciente de nuestras energías. Luciérnaga
- LODES, H. (1993) Aprende a respirar. Barcelona. Integral.
- LOWEN, A. (1993) La espiritualidad del cuerpo. Bioenergética, un camino para alcanzar la armonía y el estado de gracia. Barcelona Paidós.
- MURDOCK, M. (1996). Tú sabes tú puedes. Madrid. Gaia.
- NADEAU, M. (2001) 24 Juegos de relajación. Málaga. Sirio
- SKY, M. (1993) Respirando. Madrid. Edaf
- WELLER, S. (1999) Respirar bien para vivir mejor. Barcelona. Paidós.

---

## Música i joc

*David Puertas*

Professor de música



---

El enigma desperta interès i curiositat per allò que amaguen. El món de la música és ple d'enigmes i, tot jugant a resoldre'ls, ens podem apropar a la música des d'un vessant lúdic i, alhora, creatiu. Els jocs, endevinalles i enigmes que descobrim en una obra de Mozart o de Bob Marley obliguen les nostres neurones a buscar connexions noves i, sovint, allunyades: què tindrà a veure la medicina amb la música, o les paraules cap-i-cua amb Schoenberg, o les traduccions deficientes amb la història del rock?

En aquest taller us proposem jugar amb la música, esbrinar quins enigmes amaguen algunes de les obres més rellevants de la història i aplicar tots aquests jocs a l'aula de música del vostre centre, sigui d'educació primària o de secundària.

Partirem dels coneixements previs dels alumnes i començarem a jugar amb un element que ja dominen: les lletres i les paraules. El segon pas, el salt cap a la interpretació musical, és l'objectiu final: amb partitura o sense. Totes les activitats que farem són, principalment, creatives.

Partirem de Guido d'Arezzo i jugarem amb acròstics, coneixerem Bach i la notació alfabètica, descobrirem els anagrames de Vivaldi, els jocs numèrics de Mozart, els palíndroms de Schönberg, els mots encreuats de Bernstein, les sardanes reverses de Toldrà i els sudokus musicals lligats a la música pop-rock, i aplicarem tots aquests enigmes lúdics a l'aprenentatge de la música.

### **Lectures interessants que ajuden a interpretar aspectes de la música des de punts de vista poc habituals:**

CASABLANCAS, Benet: *El humor en la música. Broma, parodia e ironía* (Edition Reichenberger, Kassel 2000).

COLUBI, Pepe: *El ritmo de las tribus* (Alba Editorial, Barcelona 1997).

OROZCO DELCLÓS, Lluís: *Crónicas médicas de la música clásica* (Aritza, Barcelona 1999).

PALACIOS, Fernando: *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical* (Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria 1997).

PUERTAS ESTEVE, David: *Música encreuada: els enigmes musicals* (Clivis Publicacions, Barcelona 2004).

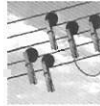


---

# La dansa de cort a l'època de Mozart

*Teresa Alves*

Ballarina i coreògrafa



---

## Objectius

Ens introduïrem en el repertori coreogràfic del segle XVIII a Europa a través de l'aprenentatge del «Menuet» i de la «Contredanse».

## Continguts

El Menuet: figures obligatòries.

La Contredanse: «La Windsor».

## Metodologia

Es treballaran els passos i les figures corresponents a les dues coreografies escol·lides tenint en compte que s'han de poder transmetre als infants posteriorment.

## Bibliografia

FEUILLET, Raoul-Auger. «Chorégraphie ou l' Art de décrire la danse...», Paris, 1700.

FEUILLET, Raoul-Auger. «Recueil de danses contenant un très grand nombre d'entrées de Ballet de Mr. Pécour», Paris, 1704.

FEUILLET, Raoul-Auger. «Recueil de contredanses», Paris, 1706.

LORIN, André. «Livre de Contredanses présentés au Roy», Paris, 1685.

MINGUET, Pablo. «El Arte de Danzar a la francesas», Madrid, 1758.

RAMEAU, Pierre. «Le maître à danser», Paris, J. Villette, 1712.

TAUBERT, Gottfried. «Erklärung der Französischen Tantz-kund», Leipzig, 1717.

TOMLINSON, Kellom. «The art of dancing», London, 1735.

---

# Música electrònica

*Raül Arana*

Professor de música



---

## Objectius

Aplicació didàctica de les eines que ens proporciona el software musical.

## Metodologia

En primer terme analitzarem els avantatges i els inconvenients dels diferents programes:

- Pro-tools
- Cubase
- Reason
- Live

Després farem una part pràctica de les aplicacions dels programes Reason i Live.

Crearem LOOPS amb el Reason i mesclarem aquests LOOPS amb d'altres pre-establerts amb el Live, com si fos una sessió de DJ.

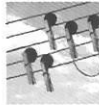
**Nota:** És imprescindible portar auriculars.

---

# L'instrumentació per l'instrumental cromàtic Orff com un model d'aprenentatge grupal cooperatiu

*Julio Martínez García*

Professor de música



---

## Descripció

Este taller d'instrumentació té com a objectiu sensibilitzar al professorat sobre la conveniència d'utilitzar la pràctica instrumental com a punt de partida de la nostra activitat docent.

Per a açò, coneixerem i utilitzarem una adequada tècnica corporal i instrumental que ens servisca per a enriquir les possibilitats tècniques i tímbriques dels instruments escolars; En segon lloc, utilitzarem la partitures com a font creativa musical després d'haver analitzat els elements compositius necessaris per a confeccionar una partitures rica tímbricament i estructurada, para d'esta manera poder interpretar-la adequadament en cada nivell educatiu.

El concert serà l'eix motivador de cada activitat plantejada en classe, de forma que la presentació pública del treball realitzat és l'objectiu cap al qual conduïm tots els nostres esforços, tant alumnes com professor.

## Objectius

- Sensibilitzar al professorat sobre la conveniència d'utilitzar la pràctica musical com a punt de partida de la nostra activitat docent.
- Lectura fluida i autònoma de partitures perquè permeta el muntatge ràpid de les obres.
- Utilitzar una bona tècnica corporal (posició corporal equilibrada, relaxació) i instrumental (punts de so i baquetación) per a enriquir les possibilitats tímbricas dels instruments.
- Conèixer els instruments de l'aula, les seues funcions i possibilitats.

- Utilitzar les instrumentacions com a material bàsic per a la nostra activitat docent.
- Analitzar els distints elements del llenguatge musical de les instrumentacions per a l'instrumental escolar cromàtic.
- Valorar la importància del Concert com a centre d'interés i motivador per als nostres alumnes/as.
- Tocar de memòria en grup sense director.

### **Continguts:**

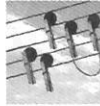
- Pràctica instrumental: lectures rítmiques –percussió i bateria– i lectures melòdiques –teclats i làmines–
- Timbres instrumentals: textures
- Instrumentar a 12 parts. Anàlisi dels diversos elements del llenguatge musical de les partitures proposades.
- Fases de memorització de les partitures.
- Elements estructurals de la partitures.
- Interpretació de Partitures.
- Ferramentes per a l'avaluació.
- El CONCERT: la seua importància, organització, desenrotllament i avaluació.

---

## Activitats musicals en xarxa

Andrea Giráldez

Professora titular de l'Escola Universitària de Magisteri de Segovia



---

El objetivo de este taller es que los asistentes puedan conocer y experimentar con algunos de los recursos disponibles en Internet para el aprendizaje musical.

### Contenidos

- 1 Aplicaciones didácticas de Internet en el aula de música.
- 2 Actividades prácticas mediante la utilización de herramientas y recursos para la audición, la interpretación y la composición musical en línea.
- 3 Los alumnos como investigadores: cazas del tesoro y WebQuests.

### Bibliografía y recursos

CNICE (s.f.). Proyecto MOS. En *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*. Disponible en: <http://www.cnice.mec.es>.

CROW, B. (s.f.). *ICT in Music Education*. Disponible en: <http://www.lle.mdx.ac.uk/hub/musictech>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. (1995-2006). *Teaching and Learning Using ICT: Music*. Disponible en: <http://www.lle.mdx.ac.uk/hub/musictech>.

GIRÁLDEZ, A. (2000). *BIVEM: Biblioteca Virtual de Educación Musical*. Disponible en: [www.bivem.net](http://www.bivem.net).

GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

KURUCZ, V. (s.f.) ICT in Public Music Education. En *Muziek ICT Basisschool*. Disponible en: <http://www.muziekictbasisschool.nl/literatuur/ICTpublicmusiceducation.htm>.

TEMPRANO, A. (2005). *PHPWebQuest*. Disponible en: <http://www.phpwebquest.org>.

RUDOLPH, T. (2004). *Teaching music with technology*. Chicago: GIA Publications.

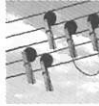
XTEC (s.f.) Escola Oberta: Música. En *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*.  
Disponible en: <http://www.xtec.es/recursos/musica>.

---

## Percussió

*Enildo Rassua*

Percussionista



---

Introducción a la cultura musical latina a través de sus instrumentos de percusión y de sus ritmos más significativos:

- Las claves y su ritmos más importantes.
- Maracas (El bolero y el son)
- Cencerros (El son montuno)
- Bongó (el Martillo)
- Las Congas (El tumbá)

Introducción a los géneros populares tales como:

- El son cubano
- Chachachá
- Bolero
- Salsa, entre otros

---

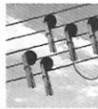
## Teatre musical, treball d'una escena a duo

*Agustí Humet*

Músic i director de teatre musical

*Xavier Algans*

Pianista



---

El taller consistirà en el treball d'interpretació de dos peces de l'òpera de tres rals de Kurt Weill: El Romanço de Mac el Capità i la Balada del Pinxo.

Es treballarà individualment o en parella la interpretació i el muntatge de l'escena. Es treballarà l'estil de Cabaret, l'apropament i la provocació al públic.

*Lletra Bertolt Brecht*  
*Versió catalana Felis Formosa*

### EL ROMANÇO DE MAC EL CAPITÀ.

(Nº 2. Versió 1.984) *Música Kurt Weill*

1

Si el tau - ró vol de - vo - rar - se li veu - rás to -  
tes les dents, però si és Mac qui a - ta - ca,  
no veu - rás el ga - ni - vet. Al tau - ró se  
li te - nye - tven fet a - le - tes de ver - mell.  
En els guants que Mac es po - su ni u - na ta - ca  
no s'hi veu L'au - gú beu - ta de la plat - ja

2  
3



37 a - rres - so - ga més d'un mort! No és la pes - ta

43 ni és el co - le - ra Diu que en Mac co - rre pel port!

49 L'al - tre di - a a les dras - sa - nes un cru - pier fou

55 de - go - llat Pel ca - rrer Nou de la Ram - bla

61 pas - sa un ho - me que es diu Mac Si en Mac en - tra a

67 la Gran Pe - rya amb un ti - pus mal - ca - rit

73 de bi - go - tss i le - vi - ta, és que al - gun o -

79 brer cau - ra Han tro - bat a - pu - nya - la - da

85 la co - ris - ta de l'E - den, i si al - gò li

91 fa pre - gun - tes, diu en Mac: jo no en sé res.

97 S'han mort vells i cri - a - tu - res a l'in - cen - di

103 de l'hos - tal Amb la gent que va a a - pa - gar - lo

109 es ba - rre - ja tam - bé en Mac. L'u - ns viu - da en -

115 ca - ra jo - ve, co - ne - gu - da de no - thom,

121 es des - per - ta, la vi - o - let. Qui n'la tret el

127 guiny més fort? l'en - tre - tant, on és en Mac?

133 Es pas - se ja ses - se ric.

Nº 2

Es Romanzo d'en Mackie Punyal

MORITAT

aus der „Dreigroschenoper“

Kurt Weill  
(1900 - 1950)

Blues-Tempo ( $\text{♩} = 66$ )

1: Un pu - nyal pu - nyat té en Mac - kie iel far - ri té bons u -  
 2: ro' frau ve ec ca - sa ca - ja - li - ma tot de

(In der Art eines Leierkastens)

*mf*

C<sup>6</sup> C<sup>6</sup> F<sup>6</sup> G<sup>7</sup> F<sup>6</sup> G<sup>7</sup> Dm<sup>6</sup> G<sup>9</sup> Dm<sup>6</sup> G<sup>9</sup>

Mal sang sigl hav - ro' mos - ten les ac - mes Mo - me - mo - gal' sen su -  
 en Mac - kie No dei - xa fran - ces Per - que sen - tre Per - ta

C<sup>6</sup> C<sup>6</sup> Am<sup>4</sup> Am Am Dm<sup>7</sup> Dm<sup>7</sup> Am Dm<sup>7</sup> Dm<sup>7</sup> G<sup>7</sup> G<sup>7</sup>

1. 2. 3.

-nyal. 2: El tau. 3: ca-da Nit llau - cer al Ta-me-si; 3rú q-ria  
 Svants. er-ver-pre Pop la pla-sa cau un

Chords: C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, Dm<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>, Dm<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>

mort sob - ta-da-ment és la pes-ta? No t'ho cre-gis! sou és  
 vell a - sa-si-nat A-que-llan-bra? que ses-quit-lla és en

Chords: G<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, Am, Am, Dm, Dm, Dm<sup>7</sup>

cops del pu-ya-ler. a: un cap-sítol del Se-nyor Me-ier  
 Mac - kieub el pu-nyal. s: que s'ha go-bat la Sen-ny Trov-ler

*mf* *piano pp*

Chords: Dm, Dm, Dm<sup>7</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, C<sup>+</sup>, Am, Am<sup>7</sup>, F<sup>6</sup>, G<sup>7</sup>

jal-tesa sent de molts di-vers ? En Mac-kie téu - va for-  
 ce - sas - na - egals Zeus del lit ja - teo - tant on és en

Chords: F, G, G<sup>9</sup>, G<sup>9</sup>, G<sup>9</sup>, C<sup>6</sup>, C<sup>6</sup>, Am<sup>4</sup>, Am, Am

-lu - na que nin-gú no sap don ve! G<sup>7</sup> Han tro - 3 - ser a -  
 Mac - kie? es pa - se - ja sen - se visc. 3: On deu 3 - rec - des

Chords: Dm<sup>7</sup>, Dm<sup>7</sup>, Fmaj, Dm<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>, Dm<sup>7</sup>, G<sup>7/4</sup>, G<sup>7</sup>, C<sup>6</sup>, C<sup>6</sup>, Am<sup>7</sup>, C

-gal bon mo - so en To-màs el ca - rre - ter ? Que n'hi ha - len  
 del in - cen - ci amb set nous maris al bre. sol? Ma - tre co - scen

Chords: Am<sup>7</sup>, C<sup>6</sup>, Dm<sup>7</sup>, G<sup>9</sup>, Dm<sup>7</sup>, G<sup>9</sup>, G<sup>7</sup>, G<sup>9</sup>, Dm<sup>7</sup>, G<sup>9</sup>, C, C<sup>6</sup>, C<sup>6</sup>, Am

en Mac - kie  
 de - pa - sar - lo

No l'he vist de  
 des en Mac - kieca -

fa molt temps  
 trets ba - docs

Et et re - fe - dia  
 re - fe - dia

Am Dm Dm Dm G<sup>7</sup> Dm G<sup>7</sup> C Am G<sup>7</sup> Gm

jo - vege - ca - ra

de cos - tums for -

ca de - cents

u - ua

Fm Em Dm<sup>7</sup> C<sup>7</sup> Cm Bm Am Dm<sup>7</sup> C<sup>7</sup> Cm Bm Am Am G<sup>7</sup> Gm Fm Em

nit fou

ul - tra - ja - da

per en Mac - kie

pu - ya - ler

Sen - tra -

*espr*

Am Am<sup>7</sup> Am Dm<sup>7</sup> Dm Dm<sup>7</sup> G<sup>7</sup> Dm G<sup>7</sup> G<sup>7</sup> C<sup>6</sup> G<sup>7</sup> C

*pp*

tant on és en Mac-lic el pa-ssé-ja sen-se risc.

*pp*

Am<sup>7</sup>/A Am<sup>7</sup> Am<sup>7</sup> C<sup>7</sup>maj Dm<sup>7</sup> Dm<sup>7</sup> Dm<sup>7</sup> G<sup>7</sup> Dm<sup>7</sup> G<sup>7</sup> G<sup>7</sup> C<sup>6</sup>

## LA BALADA DEL PINXO.

(Nº 13 Versió 1.984)

Lletra Bernat Bruch

Versió catalana Felu Formosa

Música Kurt Weill

*pp*

MAC Fou en un temps per - dut en el pas - sat

quan vè - rem a - jun - tar - nos, e - lla, jo. La pro - te -

gi - a i c - ha em do - na - va, el pa, vi - vi - em del meu

cap i del seu cos. Hi ha qui ho cri - ti - ca, p'ro - xi - a - na - ven tu -

rant. I si, un cli - ent ve - m - a, li de - xa - va, el lli, el so - lu - da - va, i me n'a - na - va, a fer un tra -

quet, i si pa - ga - va bé, li do - la - se - nyor meu, si vol se - nar - hi, no fa - ci com - pli - menta. Vam viu - re - a -

*mf*

21  
xi du - rant sis me - sos llargs dins el bor - dell que fou la

35  
nos - tra llar *pp* JENNY En a - quell

53  
temps que ja no tot - na - ra, ell m'ea - ge - ga - va: no - ia,

56  
has de pen - sar! Per qua - tre pe - les, el di - a menys pen -

63  
sat, si torn ca - mi - sa, l'hau - r'è d'em - po - ryo - rar

68 *p*  
Sen - se ca - mi - sa po - dem a - nar ti - rant. I si em pu -

73  
ja - va més d'un cop la mos - ca al nas, i li cla - va - va: ep, tx, qué t'has pen - sar! Ell m'est - to - va - va, i de ve - ga - det tan a

78 *mf*  
pit, que m'o - bli - ga - va a pas - sar uns di - es al llit *llit* a - nar bé du - rant sis me - sos

83  
llargs dins el bor - dell que fou la nos - tra llar

86 *pp*  
ELL En a - quell temps que tant hem e - ryo -

105

ral, no\_ets ho pes - sa - veni gai - re ma - la - ment.

Musical staff 105: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a whole rest, followed by quarter notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: ral, no\_ets ho pes - sa - veni gai - re ma - la - ment.

110

ELLA Uho - ra del sol ca - li\_a\_a - pro - fi - tar, ELL per - que des -

Musical staff 110: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: ELLA Uho - ra del sol ca - li\_a\_a - pro - fi - tar, ELL per - que des -

115

prés ve - ni - en els éi - ens *p* (la gent ho fa de nit,

Musical staff 115: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: prés ve - ni - en els éi - ens *p* (la gent ho fa de nit,

120

prò\_amb sol tam-be ho pota fer) ELLA I siu-ra\_es - to - na jo m'a - ge - ra so - ra d'ell, ELL na\_al - tra\_es -

Musical staff 120: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: prò\_amb sol tam-be ho pota fer) ELLA I siu-ra\_es - to - na jo m'a - ge - ra so - ra d'ell, ELL na\_al - tra\_es -

125

to - na la te - ni - a so - bec meu, ELL no\_es - cla - ra la cri - a - tu - ra dins el ven - us, ELL cri - a - tu - ra que no va\_a - ra - bar a

Musical staff 125: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: to - na la te - ni - a so - bec meu, ELL no\_es - cla - ra la cri - a - tu - ra dins el ven - us, ELL cri - a - tu - ra que no va\_a - ra - bar a

130

*mf* né - ixei QUES DGS - ra - dis du - nest als me - ses llargi dins el bor -

Musical staff 130: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: *mf* né - ixei QUES DGS - ra - dis du - nest als me - ses llargi dins el bor -

135

dell que fou la nos - tra llar

Musical staff 135: Treble clef, 3/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The lyrics are: dell que fou la nos - tra llar





# Nr. 13. ZUHÄLTERBALLADE

(Jenny - Macheath)

## LA BALADA DEL PINXO

♩ 2. Hufe: Wo gehst du hin, Jenny?

♩ Mac: Poßt mai nuff!

(M) 3r En a - quell temps que tant l'au e - wo - rat,  
 (S) 2r En a - quell temps que ja no tor - na - ra  
 (M) 4r Fou en un temps Per - dut en el pas - cat.

Tango-Tempo (♩ = 54)

Macheath 1. In ei - ner Zeit, die jetzt ver - gan - gen ist,  
 Jenny 2. In je - ner Zeit, die jetzt ver - gan - gen ist,

2. mal (No. 10. Hufe) *v. v. v.*

negre ho pas - sa - van sai - ra ma - la - ment! (S) Ho - ra del  
 el uex - se - ga - va: no - ca! has de pen - car!  
 quan va - ran a - jun - tar - nos e - lla! (A) (2. mal) la Pro - fe -

lob - ten wir schon zu - sam - men, sie und ich, Die Zeit liegt  
 war er mein Freundlich war ein jun - ges Ding. Und wenn kein

sol - les ca - li - as pro - fi - tar, (M) per - que des - pres ve -  
 si - a je - lla di - a menys pen - sar, z. tens en - vi - sa l'ho -  
 em do - na - vagl pa, si - vi - em del meu

farn wie hin - ter ei - nem Rauch, Ich schütz - te sie und  
 Zu - ster war, hat er mich an - ge - haucht, da hieß es gleich: „Du, ich ver -

2. mal (Flöte) *v. v. v.*

M. (8)

- ni - en als di - ents. (La gut ho fo - t mit, Fra - se ca - mi - sa) *Frage sol ten die pots*  
 - re - dem - pe - uyo *Frage sol ten die pots*  
 - cap - del - sea. *Frage sol ten die pots*

sie er - nähr - te mich. Et geht auch an - ders. doch so geht e  
 - setz dir dei - nen Ring! Ein Ring, ganz gut. doch ohnegottes

M. (12)

auch. Und wenn ein Frei - er kam, kroch ich aus unserm Bett und drück - te  
 auch. Da wur - de ich a - ber tückisch ja, na weißte, ich frag' ihn

*(2. mal)*

*(3)* *(4)* *(5)* *(6)* *(7)* *(8)* *(9)* *(10)* *(11)* *(12)*

*(13)* *(14)* *(15)* *(16)* *(17)* *(18)* *(19)* *(20)*

M. (16)

- to - va la te - vi - a so - bra mag (1) *Frage sol ten die pots*  
 - va - vai epí - tu que das ten - sa? *Frage sol ten die pots*  
 - da - vai me wa - va - va que ten - sa? *Frage sol ten die pots*

mich zu mei - nem Kirschhund war sehr nett, und wenn er bleich - te, sprach ich zu ihm:  
 manchmal di - rekt, was er sich er - dreit - ste, da hat er mir a - ber eins ins Zahnfleisch ge -

*(2. mal)*

M. (20)

verhe (1) *Frage sol ten die pots*  
 - l - r, wenn Sie mal wie - der wul - ken, bit - te mir! So hiel - ten wir's ein  
 - langt, da bin ich manchmal di - rekt drauf er - krankt. Das war so schön in

*(2)* *(3)* *(4)* *(5)* *(6)* *(7)* *(8)* *(9)* *(10)* *(11)* *(12)* *(13)* *(14)* *(15)* *(16)* *(17)* *(18)* *(19)* *(20)*

M. (24)

*(21)* *(22)* *(23)* *(24)* *(25)* *(26)* *(27)* *(28)* *(29)* *(30)*

4. *rit* *sfz* *ma - se* *borgs* *ding* *el* *ber - dell* *que* *for* *la* *nos - tra*

gu - tes hal - bes Jahr in dem Bor - dell, wo un - ser Haus - halt  
 die - sem hal - ben Jahr in dem Bor - dell, wo un - ser Haus - halt

**C** *(1. mal)* 35

1. **H** *(2. mal)*  
*rit.*

es  
 war,  
 war,  
 2. mal *(Trp.)*

36

**D** *(1. mal)*

37

**D** *(2. mal)*

50

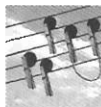
*rit.*

---

# Gospel & Spirituals

*Moisès Sala*

Director de Gospel Viu!



---

## Introducció

El Taller! sorgeix, des de Gospel Viu! com una eina de treball que pretén promoure i fer participatiu a tothom l'estil i la musicalitat coral del gospel.

Gospel Viu! és un grup de gospel nascut a finals de 2.002 amb la voluntat d'aprofundir i donar a conèixer la cultura musical del gospel, les seves sensacions, la seva energia i vitalitat, la seva capacitat d'unir vivències i experiències en una sola veu que surti directament del fons del cor de cada persona que canta, balla, pica de mans i viu l'emoció d'aquesta música i d'aquestes melodies.

Els diferents nivells d'aproximació que utilitza Gospel Viu! aposten per un gospel sense fronteres, un gospel intercultural que aprofundeixi en les relacions humanes, sensitives i musicals de cadascú, amb l'objectiu d'anar teixint una nova forma de cant coral basada en uns ritmes, melodies i expressions d'arrel africana-afroamericana.

Així, el Taller! us proposa un treball adreçat a corals, centres d'ensenyament, associacions o grups de persones interessades en cantar gospel, sota la fórmula de seminaris de cap de setmanes o hores concertades durant la setmana, el mes, el trimestre,...

Es treballarà, a més de la veu, el ritme i el moviment de cada participant i del grup a l'estil dels shuffles i ring shouts tan característics de les primeres etapes dels espirituals a Amèrica del Nord; cada cantaire participarà, a més, de forma oberta i espontània en la creació de noves expressions i noves fórmules melòdiques que el grup anirà assumint en una melodia comuna i bàsica, ja sigui partint dels espirituals com del gospel.

## Estructura

Prèviament a la posada en marxa del taller de gospel, es farà arribar a l'organització del mateix un joc de fotocòpies del programa que se seguirà a cada sessió, les peces que s'hi treballarà,...

Durant les sessions del taller de gospel, s'anirà complementant l'estudi de cada peça amb el seu entorn històric més proper, això és, el relat del moment històric en el que apareix cada peça, el seu significat literal, el significat real... a fi que cada participant entengui l'esperit que rau a cada cant i el pugui interpretar lliurement però conscient del que significa i del que transmet.

Així mateix, es proposarà l'audició de les peces més rellevants a càrrec d'intèrprets reconeguts, per tal d'ajudar en la comprensió i el seguiment dels diferents estils i escoles de gospel.

Hi haurà un petit concert o audició de cloenda del taller el darrer dia amb les peces treballades i on s'exposarà el resum i la valoració personal de cada participant, a fi i efecte de fer més enriquidora l'experiència personal i de grup viscuda en la realització del taller de gospel.

Val a dir, des d'un punt de vista purament tècnic, que segons l'experiència coral mitjana dels participants a el Taller! es treballaran peces de diferent nivell de complexitat amb l'objectiu de conèixer les possibilitats de la pròpia veu en la interpretació dels gospel i spirituals més populars i enriquidors, però de forma que tothom se senti a gust cantant lliurement i assimilant, en cada moment, el que s'està transmetent en cada cant. Això vol dir que el taller de gospel s'adapta perfectament a qualsevol nivell musical i de cant que aportin els participants a cada sessió; no és necessari haver cantat abans i tampoc és tan important la recerca de la perfecció vocal i coral, sinó el fet de sintonitzar plenament amb la música gospel i amb l'estil particular de cadascú.

## **Metodologia**

El mètode de treball que segueix el Taller! va aprofundint en paral·lel en tota la tasca d'assimilació de ritmes i accentuacions i de comprensió melòdica de la fórmula «pregunta-resposta» característica del gospel. També es promourà la improvisació de petites cèl·lules melòdiques sobre una melodia donada.

Tot plegat s'anirà complementant amb breus comentaris i anècdotes referents a la història i els orígens del gospel, per tal que els assistents a el Taller! puguin reconèixer les implicacions i repercussions socials i personals d'aquest tipus de música i el seu desenvolupament en la societat del segle XXI.

## **Continguts**

Ens endinsarem en l'estudi del Gospel & Spirituals però fent una breu referència als cants i formes musicals que ajudaren en la seva formació i consolidació com a estils propis.

Així, doncs, el programa de treball serà divers, partint de l'arrel africana de la música gospel, passant per la influència blanca en la formació d'aquest estil, seguint amb els negro spirituals i work songs i acabant amb el gospel (tradicional i contemporani).

## 1 I want to be ready

*I want to be ready (3)*

*To walk in Jerusalem, just like John.*

*John said the city was just four square*

*Walk in Jerusalem, just like John.*

*And he declar'd he'd meet me there*

*Walk in...*

*Oh John, o John, what do you say?*

*Walk in...*

*That I'll be there at Judgement day?*

*Walk in...*

*If you get there before I do*

*Walk in...*

*Tell all my friends I'm acoming too!*

*Walk in...*

## 2 The storm is passing over

*The storm is passing over (3) Hallelujah!*

*Dóna'm la llum*

*Camina al meu costat.*

*Vaig sentir la foscor però avui puc veure-hi clar.*

*Gràcies a tu començo un nou demà.*

*Courage my soul*

*And let us journey on,*

*Though the night is dark*

*It won't be very long.*

*Thanks be to God the morning light appears.*

*The storm...*

### 3 Jesus lifted me

*I'm so glad, Jesus lifted me (3)  
Singing Glory Hallelujay!  
Jesus lifted me.*

*Slav'ry chains are broken, Jesus lifted me (3)*

*Glory to my saviour, Jesus lifted me (3)*

### 4 Lean on me

*Sometimes in our lives, we all have pain, we all have sorrow.  
But if we are wise, we know that there's always tomorrow.*

*Lean on me when you're not strong I'll be your friend.  
I'll help you carry on, for it won't be long 'til I'm gonna' need somebody to  
lean on.*

*Please swallow your pride, if I have things you need to borrow.  
For no one can fill those of your needs that you won't let show.*

*You just call on me brother when you need a hand.  
We all need somebody to lean on.  
I just might have a problem that you'll understand.  
We all need somebody to lean on.*

*Lean on me when you're not strong...*

*You just call on me brother when you need a hand.  
We all need somebody to lean on.  
I just might have a problem that you'll understand.  
We all need somebody to lean on.*

*If there is a load you have to bear that you can't carry.  
I'm right up the road, I'll share your load if you just call me.  
Call me (if you need a friend) Call me...*

### 5 Somebody's knocking

*Somebody's knocking at your door (2)  
O sinner, why don't you answer?  
Somebody's knocking at your door.*

*Knocks like Jesus  
Somebody's knocking at your door  
(x2)  
O sinner...*

*Can't you hear Him*

*Somebody's...*

*(x2)*

*O sinner...*

*Answer Jesus*

*Somebody's...*

*(x2)*

*O sinner...*



---

# Gravació i edició digital de so multipistes

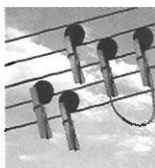
*Lluís Molàs*

Percussionista i tècnic de so



- 
- Que és el so. Sons greus i aguts. Funcionament de l'oïda.
  - Micròfons i altaveus: les eines per captar el so i reproduir-lo. Fase i desfase. cablejats. Equips de música.
  - La música. Paper dels diferents instruments dins un grup o una composició. El metrònom. So de cada instrument i captació microfònica. La veu.
  - Enregistrament del so en una pista mono o stereo. Loops. Gravació multipistes. Edició i Tractament del so (equalització, compressió...). Efectes.
  - Mescla. Panorama i profunditat. Paper que donem a cada pista i com aconseguir-ho.
  - Acústica de sales tant en gravació com en el procés de la mescla. Breus nocions d'aïllament i tractament acústic d'un espai.

# CONCERT



## «12 sons, 12 veus, 12 músiques»

*IES José Rodrigo Botet*

Alumnes de 4t i 1r de batx.

CONCERT d'alumnes de 4t i 1r de batx. de l'IES «José Rodrigo Botet» de Manises (València): «12 sons, 12 veus, 12 músiques»

### Programa

4t d'ESO	1. Forrest Gump	Zemeckis/Silvestri
	2. I want to break free	Queen
	3. Barcarolle	Offembach
	4. The final countdown	Europe
	5. València	J. Padilla
1r BATX	6. Toreador (Carmen)	G. Bizet
	7. Rocky III	Petrik Sullivan
	8. Logical song	Supertramp
	9. Piratas del Caribe	James Horner
	10. I feel good	James Brown
	11. Paquito Chocolatero	G. Pascual
	12. Batucada	